



Vanessa Isabel Almeida Aljustrel

Nº 150139012

**A relação com a família
em contexto de creche e jardim de infância**

Relatório do projeto de investigação

Mestrado em Educação Pré-escolar

Maio de 2017

Versão Final

Candidata: Vanessa Isabel Almeida Aljustrel

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Agradecimentos

Ao terminar este relatório, é sinal que conclui uma etapa da minha vida e se tudo correr como espero pretendo começar uma nova etapa, como Educadora de Infância, um sonho esperado há muito tempo.

Para a concretização deste importa referir em primeiro lugar um agradecimento muito especial à minha mãe que sempre me apoiou em todos os momentos, nunca me deixou desistir e sempre me amparou nas tristezas e nas alegrias. Foi sem dúvida o meu grande pilar.

Quero também agradecer a toda a minha família que sempre esteve do meu lado, ajudando naquilo que puderam.

Quero agradecer a uma pessoa muito especial neste momento da minha vida, o Mário que viveu comigo este percurso, que me apoiou para nunca desistir, para seguir sempre os meus objetivos e sonhos. Sempre me disse para olhar para o lado positivo das coisas mesmo quando parecesse que não era capaz.

Quero agradecer às minhas amigas Cláudia, Marisa Cátia, Magda, Débora, Catarina e Sónia pelo apoio que me deram, por partilharem comigo este sonho, por me ouvirem, pelas minhas angústias e nervos. E a todos os outros amigos/amigas que me apoiaram de uma forma direta ou indireta.

Quero agradecer às minhas colegas e amigas da faculdade Ana Raquel, Andreia Esperança, Telma Carromeu, Tahcin Ismail, Ana Rita Oliveira e Sara Freitas por todo os momentos que passamos juntas, por todo o trabalho que construímos juntas, por todo o apoio, por partilharem comigo todo este nervosismo e ansiedade em terminar esta etapa das nossas vidas.

Agradeço a minha Orientadora Professora Doutora Ana Luísa Pires por todo o apoio e colaboração neste projeto, pela disponibilidade que sempre mostrou ter para me ajudar, por ter partilhado as suas ideias e conhecimentos comigo e por toda a motivação.

Agradeço também a todos os professores que estiveram presentes neste meu percurso e pela partilha de conhecimentos.

Agradeço às educadoras cooperantes que foram incríveis por me terem recebido de portas abertas e me mostrarem todo o seu trabalho. Sempre se mostraram disponíveis a ajudar-me no que precisasse.

E agradeço também às crianças e famílias, por tudo o que me ensinaram, pelo que partilharam, por me ajudarem neste projeto e por terem partilhado muitos dos seus momentos comigo.

A Todos um muito obrigado!

Resumo

O presente relatório do projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar centra-se no tema da relação com as famílias nos contextos de creche e jardim de infância, focando-se na compreensão das diferentes modalidades desta relação e no estudo de estratégias que a podem promover. Pretende perceber qual o envolvimento e participação que as famílias têm nas instituições e na sala, a relevância que os profissionais lhe atribuem, e quais as estratégias que poderão potenciar o envolvimento dos pais na sala.

Durante todo este percurso realizei três estágios, o primeiro na valência de creche com um grupo de catorze crianças, o segundo na valência de jardim de infância com um grupo de dezoito crianças. No terceiro estágio regressei às mesmas instituições, com a finalidade de concluir os projetos de investigação e aprofundar os saberes pedagógicos como futuras docentes da educação de infância.

Para a realização deste estudo recorri à metodologia da investigação qualitativa e da investigação-ação. Procurei conhecer as conceções das educadoras sobre a relação com as famílias, as dificuldades e obstáculos que sentem e como as ultrapassam. Para compreender esta relação estive bastante atenta aos momentos de diálogo entre a equipa e as famílias, e fui sempre questionando a educadora do que fazia para envolver os pais na sala. Realizei quatro intervenções na sala que envolvesse os pais e as crianças, como forma de otimizar o envolvimento e a participação das famílias, as minhas intervenções em creche foram um livro “O que mais gosto de fazer com a minha família” e um jogo sobre os animais, e em jardim de infância o mesmo livro acima referido e um livro de retalhos. Foi importante e útil recorrer a diferentes procedimentos de recolha de informação, como a observação participante, notas de campo, fotografia e inquérito por questionário, recorri também ao tratamento de informação como a análise documental.

Este estudo dá visibilidade à importância que as educadoras cooperantes dão à relação com as famílias, mas também se percebe que por vezes não é uma relação fácil de estabelecer, sendo crucial encontrar estratégias para promover essa relação.

Palavras-chave: Família, Relação com as famílias, Envolvimento, Participação

Abstract

The present report of the research project of the Master in Early Childhood Education focuses on the theme of the relationship with families in the day-care and kindergarten contexts, concentrating on the understanding of the different modalities of this relationship and the study of strategies that can promote it. It intends to understand the involvement and participation that the families have in the institutions and in the room, the relevance that the professionals attribute to it, and which strategies can enhance the involvement of the parents.

During this course I did three internship, the first in a day-care centre with a group of fourteen children, the second in a kindergarten with a group of eighteen children. In the third training, I returned to the same institutions, with the purpose of completing the research projects and deepening the pedagogical knowledge as future teacher of the Early Childhood Education.

To accomplish this study, I decided to follow the qualitative methodology of investigation as well as the research-action. I tried to get to know the conceptions of the educators about the relationship with families, the difficulties and obstacles they feel and how they overcome them. To understand this relationship, I paid special attention to the moments of dialogue between the team and the families, and I was always questioning the teacher of what she did to involve the parents in the room. I carried out four interventions in the room that involved parents and children to optimize family involvement and participation. Therefore, my day-care interventions were a book “What I most like to do with my family” and a game about animals, and in the kindergarten the same book mentioned above and a patchwork book. It was important and valuable to use different information gathering procedures, such as participant observation, field notes, photography and questionnaire survey. I also did the treatment of information, namely the analysis of the documents.

This study gives visibility to the importance that cooperating teachers give to the relationship with families, but it is also perceived that sometimes it is not an easy relationship to establish, and it is crucial to find strategies to promote it.

Keywords: Family, Relationship with families, Involvement, Participation

Índice

<u>Agradecimentos</u>	ii
<u>Resumo</u>	iv
<u>Abstract</u>	v
<u>Introdução</u>	9
<u>Capítulo I – Enquadramento Teórico de Referência</u>	14
<u>1.Introdução</u>	15
<u>1.1.Família</u>	15
<u>1.2.Relação dos contextos educativos com a família</u>	19
<u>1.3.Envolvimento e Participação das famílias nos Contextos Educativos</u>	23
<u>1.3.1.Envolvimento das famílias</u>	24
<u>1.3.2.Participação das famílias</u>	26
<u>1.4.Papel do educador em Creche e Jardim-de-infância</u>	28
<u>1.5.Estratégias de intervenção</u>	30
<u>Capítulo II – Metodologia de Investigação</u>	35
<u>1.Investigação Qualitativa</u>	36
<u>2.A investigação- Ação</u>	37
<u>3.Procedimentos de recolha e tratamento de informação</u>	40
<u>4.Caracterização dos contextos de estágio</u>	45
<u>4.1.Instituição A – Valência de Creche</u>	45
<u>4.1.1.Espaço físico</u>	46
<u>4.1.2.Projeto Educativo da Instituição A</u>	46
<u>4.1.3.Equipa Educativa da Instituição A</u>	47
<u>4.1.4.Equipa Pedagógica da sala</u>	48
<u>4.1.5.Projeto de sala</u>	48
<u>4.1.6.Grupo de crianças</u>	48
<u>4.1.7.Organização do tempo e das rotinas</u>	50
<u>4.1.8.Organização dos espaços e materiais</u>	51
<u>4.2.Instituição B – Valência de Jardim de Infância</u>	51
<u>4.2.1.Projeto Educativo da Instituição B</u>	52
<u>4.2.2.Equipa Educativa</u>	53
<u>4.2.3.Espaço Físico</u>	53

4.2.4.Recurso Materiais da Instituição B.....	54
4.2.5.Equipa Pedagógica da sala	55
4.2.6.Projeto Educativo da Sala	55
4.2.7.Grupo de crianças.....	56
4.2.8.Organização do tempo e das rotinas.....	57
4.2.9.Organização do ambiente educativo	58
5.Aspectos variantes e invariantes nos contextos de estágio.....	59
5.1.Contexto de creche	59
5.2.Contexto de jardim de infância	60
6.Fonte de variação para a realização do projeto de investigação-ação	61
6.1.Contexto de creche	61
6.2.Contexto de jardim de infância	61
Capítulo III – Apresentação e Interpretação de Intervenções	63
1.Intervenções nos contextos de estágio	64
1.1.Estágio em Creche (primeiro momento)	66
1.2.Estágio em Creche (segundo momento).....	69
1.3.Jardim-de-Infância (primeiro momento).....	73
1.4.Jardim-de-Infância (segundo momento)	76
2.As Conceções das Educadoras Cooperantes.....	80
Capítulo IV – Considerações Finais	86
Bibliografia	92
Apêndices.....	95
Anexos	111

Índice de Tabelas

<u>Tabela 1 Quadro da estrutura organizativa do Pré-escolar</u>	53
<u>Tabela 2 Variantes e Invariantes contexto de creche</u>	59
<u>Tabela 3 Variantes e Invariantes contexto de jardim de infância.....</u>	60

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar em articulação com os três momentos de estágio que realizei nos contextos de creche e jardim de infância. O tema para a investigação foi pensado de forma a poder ser transversal aos dois contextos educativos. Deste modo a temática escolhida foi a Relação com as Famílias.

Mesmo antes de iniciar o primeiro estágio na valência de creche já tinha a certeza do que pretendia abordar e estudar neste relatório. Deste modo a minha presença no primeiro contexto educativo veio mostrar-me o quanto estava certa da minha escolha devido às observações, diálogos e reflexões que fui fazendo.

Importa mencionar que esta ideia surgiu devido a motivações pessoais enquanto criança, por ter passado por diferentes contextos desde ama, a creche e posteriormente jardim de infância, e pela relação entre a família — neste caso a minha mãe — e os profissionais, terem sido fundamentais para o meu desenvolvimento. Desde pequena que o momento de acolhimento era complicado tanto para mim, como para a minha mãe e para quem me acolhia. Chorava muito e não queria ficar naquele lugar. Tudo isto acontecia em todos os contextos e todos os dias, acabando por passar a maior parte da manhã sentada num canto a chorar e a chamar pela minha mãe. Quando passava este sentimento andava sempre atrás das educadoras e auxiliares de ação educativa. Gostava imenso de as ajudar e fazer o que faziam, quando brincava era sempre com as crianças mais pequenas a contar-lhes histórias ou a auxiliar no que necessitavam. À medida que fui crescendo a minha atitude foi-se mantendo, tanto que em alguns momentos as profissionais já solicitavam a minha ajuda para observar algumas crianças, ajudar nas suas necessidades e olhar por elas quando tinham de ir apoiar uma criança numa outra situação.

No que diz respeito à relação entre a equipa de sala e a minha mãe, desde o início que foi de muita união e colaboração devido às minhas atitudes. As profissionais tinham de encontrar formas de transmitir à minha mãe segurança e confiança para que pudesse ir para o trabalho mais aliviada, pois ver-me naquela angústia também lhe causava alguma tristeza. Deixavam por vezes a minha mãe estar um pouco na sala, para que me pudesse ambientar e tinham sempre o cuidado de lhe dizer que se alguma coisa acontecesse ligavam de imediato que poderia ir descansada.

Todos estes episódios vieram marcar a minha infância e foram um dos motivos que me levaram à escolha do tema.

O reforço desta motivação surgiu nos estágios da Licenciatura em Educação Básica, que suscitaram o interesse por este tema. Durante estes treze dias de estágio e após conversar com a educadora cooperante tive a certeza que era este o caminho que pretendia seguir, pois comecei a ter a noção da pertinência da relação com as famílias, que por ser tão importante e complexa por vezes não é fácil de gerir. Deparei-me com uma boa comunicação entre a equipa da sala e as famílias, mas também com algumas situações que me levaram a pensar e a questionar sobre algumas estratégias que pudessem melhorar esta mesma relação. Foi então nesta altura que comecei a compreender o papel do educador e o quanto é importante na relação com as famílias.

Posteriormente, já frequentando o Mestrado em Educação Pré-Escolar em contexto de creche — mais propriamente no primeiro dia de estágio —, quando cheguei à sala deparei-me com diferentes informações provenientes das famílias. Em conversa com a educadora cooperante fiquei a saber que tanto a equipa de sala como da instituição pretendiam que a comunicação entre estes dois sistemas sociais fosse a melhor. Observei na sala que existia um diário semanal, afixado na parede, que indicava a hora do almoço, o tempo da sesta, a hora do lanche e os cuidados básicos das crianças, que era registado pela educadora e auxiliar, de modo a que os pais pudessem ter acesso a estas informações essenciais. Outra particularidade que observei na sala foram as fotografias dos pais com as crianças intituladas de “Eu e a minha família”. Questionei a educadora sobre este aspeto, que me respondeu que nestas idades (1/2 anos) é importante manter o vínculo com o meio familiar para que se sintam em segurança. “O objetivo do educador é o de criar recordações agradáveis para as crianças que estão a fazer a sua transição de casa para o centro infantil” (Post e Hohmann, 2011:342).

Ao longo do tempo pude ir percebendo que nem tudo era perfeito, pois existia na sala um caderno onde os pais podiam fazer perguntas, dar opiniões ou partilhar informações com a equipa da sala; a própria educadora poderia também registar anotações no mesmo. A questão é que nem todos os pais aderiam da mesma forma a este meio de comunicação, alguns no início ainda utilizavam o caderno, mas com o passar do tempo deixaram de o fazer. Também pude observar que o envolvimento das famílias ocorria mais em momentos festivos com a contribuição de algo feito em conjunto com as crianças, ou no

início do ano letivo quando também traziam algo construído por eles e pelas crianças para a decoração da sala.

Quando comecei o estágio no contexto de jardim de infância já estava focada no meu tema e mentalizada para observar estas situações, o que permitiu orientar desde o início a minha atenção para as famílias e para a relação existente com a instituição e com a equipa de sala. Mais uma vez encontrei uma instituição que estabelecia uma boa relação com as famílias e que trabalhava em conjunto para que esta relação contribuísse para o desenvolvimento integral da criança.

Ao longo do tempo, e mais uma vez através das observações, diálogos e reflexões com a educadora cooperante compreendi que existiam algumas dificuldades na comunicação com algumas famílias, pois quando eram enviadas mensagens por vezes não vinham à instituição nem respondiam, o que dificultava a partilha de informação entre estes dois sistemas sociais. Contudo, mais uma vez foram encontradas estratégias para que os pais percebessem a importância que é estar em constante contacto com a equipa de sala. Deste modo a educadora procurava comunicar com os pais não só pelo caderno, mas também através de conversas informais. Em relação ao envolvimento em atividades nesta instituição foi claramente visível a relevância que dão a esta questão, pois observei em inúmeros casos o envolvimento das famílias com a instituição: em momentos festivos, em atividades de sala, em momentos de partilha com as crianças, na contribuição para os projetos da sala e em muitas outras situações.

Um dos aspetos que verifiquei de forma menos evidente no decorrer de ambos os estágios refere-se à participação das famílias, tanto na instituição como na sala, ou seja, na tomada da decisão.

Assim, importa referir que a relação com as famílias deve ser o mais favorável possível porque ao existir a confiança dos pais na equipa de sala é meio caminho para que as crianças possam sentir segurança nos adultos “(...) a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender (...)” (Oliveira- Formosinho e Araújo, 2013:19).

Também é importante referir que os pais devem sentir um à vontade para exporem as suas dúvidas, questões, medos “(...) todos têm uma grande necessidade e vontade de contar, falar, discutir e refletir sobre os seus problemas, especialmente sobre os temas que dizem respeito ao crescimento e à educação dos seus filhos” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto

e Pinazza, 2007:287) e principalmente nestas idades deve ser permitida a ida dos pais à sala quando estes sentirem que o devem fazer. Claro que existem limites que devem ser cumpridos, mas cabe ao educador gerir as situações e fazer compreender isso às famílias. É importante que as famílias tenham um papel ativo tanto na sala como na instituição. Importa pedir aos pais que participem em algumas atividades, e até mesmo dar abertura para que sejam eles autonomamente a quererem participar.

Considerando que a investigação-ação é a metodologia de investigação que inspira este estudo, formulei a minha questão de investigação do seguinte modo: Como otimizar o envolvimento e participação das famílias nos contextos de creche e jardim-de-infância?

As finalidades que tive em conta para desenvolver este estudo resultaram da necessidade de compreender e perceber de que forma é que é estabelecida a relação com as famílias e consequentemente com que regularidade e intencionalidade estas se envolvem e participam no contexto de creche e jardim de infância. Compreender também as estratégias que as educadoras encontram para otimizar a relação com as famílias. Outro foco que tinha era entender as estratégias encontradas pelos profissionais para envolver os pais e promover a participação das famílias. Deste modo, tentei sempre através de diálogos informais e formais, mais propriamente nos momentos de acolhimento e saída das crianças, observar como se realizavam estes momentos e os comportamentos tanto das famílias como dos profissionais. Por outro lado, pretendi através das minhas intervenções promover o envolvimento dos pais no contexto educativo, mais propriamente na sala, proporcionando atividades que fizessem os pais colaborar nas atividades desenvolvidas com as crianças. Atividades estas que foram planeadas de acordo com os interesses tanto das famílias como das crianças.

O presente relatório organiza-se da seguinte forma: o primeiro capítulo é constituído pelo quadro teórico de referência, que contém a análise do conceito de família, da relação dos contextos educativos com a família, do envolvimento e da participação das famílias nos contextos educativos; aborda ainda o papel do educador em creche e jardim de infância e as estratégias de intervenção do educador.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia do estudo em causa, onde são apresentadas as características da investigação qualitativa, da investigação-ação e dos procedimentos de recolha e tratamento de informação. Também se descrevem os contextos educativos onde foram realizados os estágios e as intervenções, que integram uma breve

caracterização tanto das educadoras cooperantes como das auxiliares de ação educativa. Este capítulo apresenta ainda os aspetos variantes e invariantes que existiram nos contextos onde se realizaram os estágios.

No terceiro capítulo são apresentadas as intervenções realizadas nos diferentes momentos de estágio. Estas são descritas a partir das notas de campo que relatam as situações que ocorreram nos estágios e também interpretadas a partir do quadro teórico de referência.

Por fim, no quarto capítulo apresentam-se as considerações finais. Estas pretendem fazer um balanço de todo o percurso que foi feito para a realização deste relatório. Apresento uma reflexão final baseada nas minhas intervenções, na forma como foram colocadas em prática, nas dificuldades que senti e como as ultrapassei e sobretudo tudo o que aprendi e adquiri como estagiária e como futura profissional. Estando no papel de estagiária pude observar as práticas das duas educadoras, pude intervir nos contextos e refletir sobre qual será o meu papel no futuro.

Capítulo I – Enquadramento Teórico de Referência

1.Introdução

Sabemos que na atualidade a educação de infância tem um papel primordial na educação das crianças, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, é fundamental que os contextos educativos disponibilizem situações que promovam este desenvolvimento respeitando as características individuais.

Para que exista este desenvolvimento é fundamental estabelecer uma relação entre os contextos educativos, educadores e as famílias. De acordo com Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, artigo 2º)

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Na mesma perspetiva as OCEPE (2016:28) referem que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são os dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

Perante estas afirmações pretendo dar ênfase a alguns aspetos que achei pertinentes para o estudo das instituições educativas com as famílias, apresentando de seguida o enquadramento teórico que contempla os conceitos mais relevantes ao estudo. Estes são a família, relação dos contextos educativos com a família, envolvimento das famílias, participação das famílias, o papel do educador em Creche e Jardim-de-infância e estratégias de intervenção.

1.1. Família

O conceito de família é definido por muitos autores desde a antiguidade, razão pela qual é necessário fazer uma breve referência sobre a evolução do conceito de família. Miranda (2002:11) refere-nos que na antiguidade “a família desempenhava a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome desconhecendo o conceito de educação e não tendo grande influência na sensibilidade.” Com o passar dos séculos começou a existir uma preocupação com a educação, pretendendo que existisse uma mudança na sociedade, para que a educação passasse a ser considerada fundamental.

Assim, Miranda (2002:11) diz-nos que “a família deixava de ser apenas uma instituição de direito privado que assegurava a transmissão dos bens e do nome, para assumir também uma função moral e espiritual.” Ou seja, a família passou a preocupar-se em preparar os filhos para a vida. A mesma autora menciona alguns aspetos fulcrais que ocorreram no seio familiar ao longo do século XIX como as horas excessivas de trabalho dos pais, o trabalho das crianças, o salário da família e ainda o sistema de agrupamentos sociais que foram criados, mas com o final desde século estes aspetos foram reestruturados pretendendo que as famílias dessem “mais atenção às crianças e ao lar” (Miranda, 2002:12). Com o início do século XX os pais começaram a dar mais importância à vida da criança no sentido de se preocuparem com os “seus anseios, aspirações, dificuldades e angústias” (Miranda, 2002:12).

Após esta pequena introdução sobre a evolução do conceito da família de acordo com Miranda são agora apresentadas algumas definições de família por outros autores que abordam este tema.

As crianças realizam as suas primeiras aprendizagens no núcleo familiar, tendo este um papel primordial na educação. Sobre núcleo familiar Portugal (1998:123) refere:

“A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais”.

Neste seguimento Gispert (1998:15) refere que “a família é o primeiro núcleo educativo da criança. A sua tarefa vai ser completada mais tarde pela escola, com a qual é conveniente que não haja significativas discrepâncias. Só assim se conseguirá uma formação completa e harmoniosa.” Miranda (2002:14) acrescenta que o meio familiar deve estar “apto a responder às necessidades primitivas da criança e para lhe favorecer a primeira elaboração de si e do mundo.” Logo, a criança ao adquirir o que lhe é transmitido pelos pais aprende a gerir todos os seus sentimentos. Deste modo, “à família se deve, portanto, a participação da criança numa vida intensa e variada, mesmo que ela não tenha consciência disso” (Miranda, 2002:14).

Para Magalhães (2007:44), a família é um “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)”. É neste contexto que

ocorrem, muitas conversas e primeiras partilhas, mas sobretudo a transmissão de valores, crenças e atitudes que vão auxiliar no desenvolvimento da criança. A este respeito Phillips (citado por Hohmann e Weikart, 1997:100) menciona um sistema ou uma cultura familiar como:

“Todas as coisas que as famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e a compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos. Esta participação numa cultura caseira dá à criança o poder de influenciar o seu meio e de ter impacto no mundo”.

Neste sentido a família tem um papel fundamental na construção do eu, pois não se trata apenas de transmissão de conhecimentos, mas sim dar aos seus filhos uma educação preocupada com a ética, ou seja, uma educação de valores. Miranda (2002:11) refere que “a família é, também, o primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade.” Logo é importante que as crianças se conheçam a si próprias e que se sintam bem no meio onde estão inseridas. É importante salientar que todos estes valores que são incutidos nas crianças dependem de cada família e a origem da mesma, ou seja, “os sistemas sociais, religiosos, políticos e culturais de cada comunidade.” (Miranda, 2002:11).

A família também tem um papel importante no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas das crianças, promovendo aprendizagens diárias de acordo com o seu ritmo, interesse e motivação. É no quotidiano da criança que a família pode realizar diversas atividades que levam as crianças a ter diversas aprendizagens. Mas é sobretudo através das interações que a criança se desenvolve e realiza as suas aprendizagens. De acordo com as OCEP (1997:49) “(...) é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (...)”.

A família demonstra ser um contexto fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Pois, como referem Hohmann e Weikart, (1997:100) “a cultura familiar inclui tudo- comida, dança, música, vestuário e arte, estilo de vida, tempos livres, hábitos sociais, saúde, história, férias e linguagem”. Mas também é essencial amor, regras, ou seja, cumprimento das mesmas, compreensão e respeito. Gispert (1998:14) acrescenta a esta perspetiva que:

“a criança convive, cresce e comunica com a família; a ela cabe, em primeiro lugar, a função educativa (um direito e um dever). A família é um elemento que desempenha funções e tem responsabilidades distintas das que competem às instituições educativas.”

Portanto, definir o conceito de família é algo complexo, têm ocorrido ao longo dos anos muitas alterações, pois atualmente os padrões familiares têm sofrido mudanças que não eram pensadas por outras gerações, como os diferentes tipos de famílias e formas de agregados familiares. Como afirma Borrás (2002:102)

“Costuma-se definir como família o conjunto de pessoas que habitam na mesma casa e estão unidas por um parentesco. Mas no momento histórico que vivemos, esta definição nem sempre é correta, já que nos deparamos com uma grande diversidade de formas de organização familiar.”

Importa referir que as estruturas familiares clássicas eram compostas pelo pai, mãe e filhos e, em alguns casos os avós. Mas com alterações atuais observa-se diversas situações familiares onde a criança está inserida. Assim para Borrás (2002:102) “utilizaremos o termo «família» com um sentido genérico, que compreende todo o tipo de formas de organização familiar.”

Concluo, referindo que “as famílias são grandes, pequenas, extensas, nucleares, multigeracionais, com um elemento de casal ou com dois, com os avós.” (Costa, 2016:48), podem fazer parte de uma família desde o nascimento, por adoção ou por outras situações. “A família é uma cultura em si mesmo, com diferentes valores e formas únicas de realizar os seus sonhos (...) a família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças.” (Costa, 2016:48). Portanto, todas estas envolvências em que a criança permanece vão influenciá-la na sua forma de ver o mundo, “neste caso a escola” (Costa, 2016:48).

Acrescento um aspeto relevante referido por Costa (2016:48) que menciona que “aos pais incumbe promover, de acordo com as suas possibilidades, o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos filhos.” Deste modo, estão a promover a melhor maneira para que os seus filhos possam encarar a vida. É fundamental a interação entre os familiares e a criança devendo esta ser permanente.

1.2. Relação dos contextos educativos com a família

Atualmente as crianças passam a maior parte do seu tempo no contexto educativo, devido ao trabalho dos pais/famílias. Deste modo importa refletir sobre esta questão tão importante que é a relação entre estes sistemas sociais.

A relação entre a família e os contextos educativos é das relações mais importantes que devem existir, mas também uma das mais complexas, como afirma Homem (2002:41) “essa ligação nem sempre é claramente visível nem fácil de concretizar”. Para Gispert (1998:14) “o objetivo comum da família e da instituição educativa é conseguir a formação integral e harmoniosa da criança”. De acordo com as OCEPE (1997:43) “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” Assim, Gispert (1998:15) menciona “como consequência, pode afirmar-se que a educação compete ao mesmo tempo a pais e educadores.” Logo, é importante que exista uma relação baseada na confiança, mas sobretudo de colaboração, ou seja, um conjunto de ações favoráveis à criança. Gispert (1998:52) acrescenta ainda que “os pais e a escola são os grandes pilares da educação das crianças. Ambos devem visar os mesmos objectivos e apoiar-se mutuamente, actuando de modo coordenado.” Deste modo, ambos devem compreender o papel de cada um e juntos contribuir para o desenvolvimento da criança.

Neste sentido deve existir um clima de apoio no contexto educativo. Este clima apoiante inclui características determinantes de forma a incluir as famílias das crianças. Sobre esta perspetiva Hohmann e Weikart, (1997:104) referem “um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias”.

Desta forma, o educador assume um papel primordial ao proporcionar um ambiente rico, estimulante e adequado ao desenvolvimento das crianças. Apoiar as famílias na construção e crescimento das suas competências, permitir-lhes que interajam e partilhem, promovendo a criação de uma relação de confiança. A este respeito Homem (2002:37) refere que “a ligação constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas individuais sim, mas também universais”, ou seja, é importante que existam conversas entre os intervenientes para melhor compreender que ações devem tomar. Nem sempre os educadores conseguem logo ao início criar uma relação próxima com todas as famílias, mas o foco

principal é aos poucos e poucos conseguir chegar até às mesmas. Importa por isso que os diálogos sejam permanentes e sobretudo que sejam relacionados com a criança.

Quero ainda realçar que a construção desta relação entre os contextos e a família só é possível quando existe uma “abertura” da instituição para envolver as famílias. Por vezes quando não existe esta “porta aberta”, leva a um afastamento por parte das famílias. Entre as pesquisas efetuadas, pude concluir que existem autores que mencionam que a participação e envolvimento dos pais na instituição educativa ocorre dependendo da instituição em questão e da disponibilidade da mesma para receber as famílias.

O importante é compreender que o contexto educativo e a família têm funções complementares entre si. Assim, Borrás (2002:108) menciona quatro aspetos sobre esta complementaridade como:

A escola jamais deve substituir a família – ou seja, cada interveniente tem as suas funções e papéis distintos, sempre que exista algum problema com a criança deve ser solucionado entre o contexto e a família.

A escola é “colaborada”– deve ter em atenção as necessidades da criança e da família, devendo auxiliar no que puder sem interferir demasiado, pois deve ter em conta o seu papel. Como diz o autor é importante a escolar conhecer os serviços sociais para que possa colaborar com os mesmos no caso de acontecer alguma situação.

A família é quem tem, em princípio, a responsabilidade principal – ou seja, as famílias são quem melhor conhece as crianças, logo esta representa no contexto educativo um papel primordial.

A escola deve pois, criar espaços de participação e colaboração – é fundamental que estes espaços sejam criados e de acordo com as necessidades das crianças e das famílias, promovendo assim, um melhor desenvolvimento da criança e relação com as famílias.

É importante que o contexto educativo e os educadores tenham em conta estes aspetos, pois contribuem positivamente para uma melhor relação entre o contexto e a família.

Outra situação em que a relação entre os educadores e a família é fundamental é quando nos centramos na adaptação das crianças no contexto de creche e jardim-de-infância, pois é um momento que por vezes não é fácil para nenhuma das partes. Portanto, segundo Rodrigues e Hignett (1981, citado por Portugal, 1998:184) a adaptação “(...) é um

processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases de desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial.”

Logo cabe ao educador ajudar as crianças e os pais a superar as angústias da separação. “A única maneira de a criança lidar com esta situação de forma positiva reside na criação de uma aliança de confiança entre os 3 elementos do triângulo que são o bebé, a mãe e a educadora.” (Portugal, 1998:185). É de referir que é necessário que toda a equipa tenha a preocupação de criar um ambiente educativo acolhedor, de modo a proporcionar relações positivas. Na mesma perspetiva Post e Hohmann, (2011:330) referem que “o objetivo global é o de proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança em lhes entregar.”

Existem outras situações em que a relação entre os educadores e os pais/famílias é essencial. Como por exemplo, quando os pais vão buscar os filhos à instituição é um momento em que a interação é muito forte entre ambos, pois partilham o que aconteceu ao longo do dia e outras informações que acham essenciais, é uma altura em que o educador tem um tempo mais individual com cada família.

Também a presença dos pais na sala é uma forma de as famílias se relacionarem com os educadores e de sentirem à vontade para participarem em atividades propostas ou sugeridas. Estes são alguns exemplos que contribuem para uma melhor relação entre os educadores e as famílias, sem dúvida que existem muitos mais.

É importante que exista uma aproximação entre os pais e os adultos da instituição promovendo a participação e envolvimento entre ambos. A este respeito as OCEPE referem:

“a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centram-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza.”
(1997:43)

Logo, é fundamental que exista uma partilha diária entre o profissional e as famílias, pois todos irão beneficiar com esta relação, mais precisamente as crianças. Como afirmam Post e Hohmann, (2011:329) “em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam, e

interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança”.

Com esta partilha pais e educadores aprendem uns com os outros a conhecerem melhor as crianças e os próprios filhos. Post e Hohmann, (2011:329) mencionam algumas aprendizagens das famílias como “novos pais ganham confiança nas suas competências parentais. Os pais experientes recebem apoio à medida que se adaptam a novos estádios de educação parental”. As mesmas autoras também aludem aos conhecimentos adquiridos por parte dos educadores “os educadores crescem na sua capacidade de se conseguirem sintonizar com cada criança.”. (idem)

Como os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, torna-se necessário que exista uma contribuição dos mesmos na vida educativa dos seus filhos. Para as OCEPE (1997:43)

“Este é o sentido da participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento que constitui a proposta educativa desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade.”

Concluo referindo que as famílias e os contextos estão em permanente contacto visto que ambos contribuem para a educação da criança, sendo que o contexto educativo é um espaço no qual se dá continuidade à educação adquirida primeiramente no contexto familiar, ou seja, “(...) a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções alargar e complementar o seu papel educativo (...)” (Lima, 1992: 35 citado por Homem, 2002: 35).

Ambos proporcionam um desenvolvimento da criança, deste modo é fundamental que exista uma partilha tanto da família que se disponibiliza como da parte dos adultos (equipa pedagógica e equipa educativa) para que mantenham uma porta aberta. Outra forma deste contacto é em reuniões que devem de ser interessantes e motivadoras para que exista uma troca de informações agradáveis. Terminando com a ideia de Gispert (1998:16) que nos refere que se “pode deduzir-se com facilidade que inter-relação família-instituição educativa é um eixo importantíssimo na educação infantil.” E que “a entrada dos pais no estabelecimento não é uma agressão [...]. O jardim infantil é para as crianças que o

frequentam, para os seus pais, para os educadores [...] (Correia, s.d:163, citado por Homem, 2002:40).

1.3. Envolvimento e Participação das famílias nos Contextos Educativos

A relação entre os contextos educativos e a família é um tema muito estudado por diferentes autores. Ao longo da minha pesquisa verifiquei que existe uma multiplicidade de termos utilizados por diferentes autores, no que diz respeito á relação entre estes dois sistemas sociais, como por exemplo, “relação, interação, envolvimento, colaboração, cooperação, partenariado, parceria, participação” (Homem, 2002:44).

Relativamente ao conceito de relação, Nunes (2004:45) refere que se “trata de um termo mais globalizante e menos cognitivo... trata-se de um termo essencialmente descritivo.” Fundamentalmente diz respeito aos laços que se criam entre o educador e as famílias que levam à partilha de informação e ao diálogo permanente.

No que concerne á colaboração, Nunes (2004:47) menciona que este termo “inclui noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”. É fundamental que todos colaborem de forma a se complementarem contribuindo e partilhando recursos.

Em relação ao termo cooperação, Homem (2002:49) refere que está “muito associado ao conceito de colaboração, nem sempre sendo fácil de os distinguir”. Deste modo, enquanto a colaboração é uma ação entre todos a cooperação está ligada ao “carácter de ajuda” (Homem, 2002:49).

No que respeita o conceito de partenariado Pugh (citado por Homem, 2002:49) menciona que “se concretiza por um sentido comum de finalidades, respeito mútuo e vontade de negociar.” Isto é existe uma igualdade na responsabilidade dos educadores e dos pais no que diz respeito ao processo educativo.

Por fim o termo parceria para Davis (1994, citado por Homem, 2002:45) corresponde a uma “responsabilidade partilhada e sobreposta entre a família, a escola e as comunidades.” Ou seja, cada um delinea objetivos que promovam o desenvolvimento das crianças.

Pretendo em seguida centrar-me nos dois conceitos que ainda não foram referenciados, a saber: o envolvimento e a participação. São dois conceitos que geram alguma confusão em relação à sua definição. Através das leituras feitas pude compreender de forma mais aprofundada a seu significado.

Davies (1989:24) distingue os conceitos de envolvimento como “todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” e de participação exclusivamente para referir “actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola”.

Também Costa (2016:122) faz uma distinção entre os dois conceitos referindo que “a expressão “participação das famílias” é utilizada para referir as actividades que se pressupõem a tomada de decisões, o exercício de poder deliberado e o trabalho voluntário” e que o “envolvimento das famílias pressupõe as actividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas actividades”.

Perante estes dois autores, posso referir que tanto o envolvimento dos pais nas actividades dos filhos como a participação dos pais na vida da escola são fundamentais. Deste modo, através das minhas pesquisas encontrei outros autores que fazem referência a estes dois conceitos, que me levaram a apresentar de seguida de uma forma mais detalhada a explicação destes, centrando-me no termo envolvimento.

1.3.1. Envolvimento das famílias

De acordo com Davis (1989:37) “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios”, promovendo o desenvolvimento da criança, dos pais e dos adultos que acompanham a criança. Este envolvimento é criado “enquanto crescimento em colaboração e participação desde um momento inicial focado nas percepções dos pais acerca do contexto educativo” (Oliveira-Formosinho, Araújo, 2013:68).

Para o autor Nunes (2004:51) o conceito de envolvimento “é desdobrado nas finalidades e benefícios potenciais do envolvimento dos pais e nas dificuldades, ou barreiras, que nas situações concretas se colocam entre as escolas e as famílias, dificultando a concretização desses benefícios.” Deste modo o mesmo autor identifica três aspetos referentes às finalidades e benefícios do envolvimento dos pais (*ibid*):

1. **“Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as crianças”** no seu desenvolvimento a todos os níveis.
2. **“Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais”** fortalecendo o seu papel, aumentando a sua autoestima e o conhecimento e crescimento dos filhos.
3. **“Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas”**, ou seja, proporciona aos adultos responsáveis pelas crianças um trabalho facilitado, estabelecendo uma relação favorável entre ambos. Deste modo todos juntos conseguem apoiar a instituição da melhor forma.

Com estas finalidades e benefícios, o envolvimento permite aos pais/famílias uma evolução de novas experiências conhecimentos e competências em diferentes aspetos, mas principalmente em relação aos seus filhos. Deste modo é fundamental criar-se laços no processo de transição entre o ambiente familiar e o contexto educativo. É importante partilhar com as famílias diversos acontecimentos, envolvendo assim as mesmas no contexto educativo. Partilhar acontecimentos que ocorrem ao longo dos dias, convidar as famílias para encontros informais, ou para estarem presentes em alguns momentos do dia das crianças. Outra forma de envolver os pais é no momento da chegada e partida, devendo-se aproveitar estas oportunidades para partilhar informações.

Destaco ainda que a investigadora americana Joyce Epstein (1987) refere uma tipologia desenvolvida com base nos resultados da sua investigação, mencionando seis domínios referentes a diferentes tipos de relação escola-família. Estes domínios foram analisados por dois autores Silva (1992) e Marques (1993), (citado por Nunes,2004:58, 59):

Tipo 1- Obrigações básicas das famílias, destina-se a auxiliar a família no cumprimento de responsabilidades como: bem-estar, afeto, saúde, alimentação e vestuário. Em caso de famílias que não conseguem responder a estas obrigações, ou seja, não têm meios ou capacidades para promoverem este desenvolvimento nas crianças, devem recorrer aos serviços sociais, de modo a que todas as crianças tenham todas as condições necessárias. É importante a instituição observar e ter conhecimento destes casos, para que possa realizar um acompanhamento devido.

Tipo 2- Obrigações básicas das escolas, neste caso é exigido à escola que estabeleça uma relação favorável com as famílias, para que possa existir uma boa comunicação relativamente a todas as atividades, progresso das crianças, programas educativos, entre outras informações relevantes (Nunes,2004). Os autores Silva (1992) e

Marques (1993), (citado por Nunes,2004:58) referem existem diversas formas para que exista uma troca de informações como: “telefone, correspondência, boletins e reuniões”.

Tipo 3- Envolvimento na escola, corresponde a todas as atividades de participação voluntária dos pais, ou seja, “apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e actividades lectivas” (Nunes,2004:58). Todas estas formas de envolver os pais/família promovem o contacto entre as crianças, as famílias e os adultos.

Tipo 4 – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa, destina-se ao apoio que é dado à criança, em casa, como conversas, momentos da rotina. São nestes momentos que os pais/família podem incluir algumas atividades que achem relevantes como a leitura, experiencias relacionadas com aspetos do dia-a-dia. Para que este trabalho seja realizado com maior sucesso cabe aos pais e educadores dialogarem para que as atividades que são realizadas possam ter uma continuidade, em casa.

Tipo 5- Participação na tomada de decisões, “estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em associações de pais, conselhos pedagógicos e conselhos consultivos” (Nunes,2004:59). Ou seja, os pais para poderem tomar certas decisões devem fazê-lo através dos órgãos acima descritos.

Tipo 6- Colaboração e intercâmbio com a comunidade, o que se pretende é que exista uma boa comunicação entre a instituição e outras que estejam relacionadas com os projetos das crianças.

Neste sentido Marques (1991, citado por Costa, 2016: 124,125) refere que “ o conceito de envolvimento das famílias no processo educativo é normalmente utilizado para referir actividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas actividades de aprendizagem realizadas em casa.”

Costa (2016:125) está de acordo com a tipologia acima descrita porque refere que nos dias de hoje “há pais [que] são “difíceis de envolver”, (...) cabe à escola criar programas diversificados de envolvimento dos pais.” Acrescentando que é relevante os profissionais terem conhecimento destas tipologias.

1.3.2. Participação das famílias

Conforme Spodek e Saracho (1998:170) “a participação dos pais requer que eles estejam ativamente envolvidos no funcionamento da escola.” As instituições devem estar abertas

ao exterior, mais propriamente aos pais/famílias para que possam participar nas atividades com os educadores, nos projetos educativos e juntos partilharem a tarefa de educar. Como afirma Correia (s/d, citado por Homem, 2002:40) “a ‘entrada’ dos pais no estabelecimento não é uma agressão”, ou seja, a instituição tanto é para as crianças como para os pais e educadores e ainda para todos os profissionais que juntos trabalham para dar o melhor às crianças e responderem as necessidades das mesmas.

Spodek e Saracho (1998:170) referem que os pais “podem ser convidados a ler histórias para as crianças, a orientar grupos pedagógicos, a ajudar nas rotinas de sala (...) e a servir como recursos, usando os seus conhecimentos e habilidades especiais para enriquecer o programa.” O mesmo autor ainda menciona que é fundamental que o programa educacional que é pensado e elaborado pela instituição e os profissionais deve ser partilhado com os pais. De modo a poderem partilhar entre si histórias das crianças e informações que promovam o desenvolvimento destas e melhorem o programa.

Gispert (1998:53) refere que “muitas vezes são os [educadores] que já tomaram todas as decisões, e os pais sentem-se como convidados indesejados.” Ou seja, estes devem ter uma participação ativa na instituição o que por vezes acontece é que a função dos pais ainda não está bem estabelecida. Marques (1988:30) acrescenta que quando a instituição “não comunica com os restantes cenários do mundo (...) da criança, surgem descontinuidades e rupturas que dificultam a integração e o desenvolvimento.”

Para Lima (1992, citado por Homem 2002:44) “a participação corresponde a uma prática, a um exercício”, ou seja, “refere-se à parte de poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão, projetando, através, dessa prática, o seu sistema de interesses e valores e exprimindo os seus projectos educativos” (Nóvoa, 1992, citado por Homem, 2002:44).

Deste modo, como refere Homem (2002:44) “participar é interferir”, ou seja, os pais poderem tomar uma decisão ou dar sua opinião sobre determinado assunto. Importa que a participação e negociação seja feita diariamente através do diálogo nos vários momentos do dia quer em conversas informais ou formais (Homem, 2002). Magalhães (2007:123) acrescenta que “a participação da família [é um] complemento de um processo educativo”.

Concluo referindo que para que a família se envolva e participe no contexto educativo importa que haja uma boa relação entre a mesma e a instituição. Importa por isso que exista por parte dos educadores um à vontade e uma “abertura” para que os pais/famílias

se sintam acolhidos, encorajados e seguros para fazerem parte da vida da instituição e da sala. Existindo um envolvimento em todas as atividades possíveis e que participem ativamente nos projetos educativos.

1.4. Papel do educador em Creche e Jardim-de-infância

Um educador de infância é um profissional que tem à sua responsabilidade um grupo de crianças que poderá variar dos 4 meses aos 6 anos de idade. Cabe ao mesmo ser “responsável por potenciar o crescimento da criança, que organiza o seu ambiente e a sua atividade, a ajuda a ser intelectualmente autónoma” (Borràs, 2002:138), ou seja, o educador deve organizar momentos educativos adequados ao grupo de crianças com que se depara, proporcionando o seu desenvolvimento.

De acordo com as OCEPE (1997: 25) “o educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando”. Passo a apresentar as diferentes etapas:

Observar

A capacidade de observar cada criança e o grupo é o primeiro passo para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades, adequando a sua prática a situações que possam ocorrer. É importante não só recolher informação sobre as crianças, mas também sobre as famílias. O ato de observar é um processo contínuo, de modo a compreender o processo de desenvolvimento das crianças. Para as OCEPE (2016:13) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”. Importa que o educador registre todas as suas observações para que mais tarde as possa compreender e contextualizar.

Planear

O educador planeia de acordo com o conhecimento que tem do grupo, de cada criança individualmente e do seu contexto familiar. Nesta etapa o educador deve refletir sobre todo o conhecimento adquirido, desenvolvendo experiências e aprendizagens desafiadoras, enriquecedoras e diversificadas. Planear para as OCEPE (2016:15) “não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potencializadoras de aprendizagem.”

Agir

Agir consiste na concretização da ação, ou seja, o educador desenvolve as suas ações, tendo de adapta-las a possíveis situações imprevistas e a propostas das crianças. É essencial a participação de outros intervenientes como pais/famílias, adultos da instituição ou da comunidade. Todas estas intervenções são” uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (OCEPE, 1997:27).

Avaliar

Nesta etapa é fundamental o educador parar e refletir sobre todas as ações realizadas, ou seja, tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (OCEPE, 1997:27). O educador também deve realizar a avaliação em conjunto com o grupo de crianças, de modo a melhorar certos aspetos. Neste sentido as OCEPE (2016:19) referem que “a participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento (...)”, para que possa ter em conta as opiniões, sugestões e propostas destas melhorando a sua prática.

Comunicar

É do dever do educador dar a conhecer todo o processo da criança, bem como a sua evolução. Esta partilha ocorre com os familiares e outros membros da instituição, “a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (OCEPE, 1997:27). Em relação a esta partilha com os pais/famílias as OCEPE (2016:19) mencionam que é uma forma de “para os envolver no processo de planeamento e para recolheras suas sugestões.” De acordo com as OCEPE (2016:19) o “feedback” é fundamental para a criança sentir-se valorizada, promovendo o seu desenvolvimento. O mesmo autor refere que este feedback deve ser “centrado no seu empenho [da criança] e na procura de resolução de dificuldades.”

Articular

Pretende-se que o educador estabeleça uma relação com as famílias antes das crianças frequentarem o pré-escolar, de modo a facilitar a adaptação das mesmas. É fundamental o papel do educador, pois este promove “a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.” (OCEPE, 1997:28).

Deste modo, é fundamental que um educador esteja sempre a adquirir conhecimentos e seja capaz de se avaliar e criticar, a fim de melhorar em alguns aspetos da sua prática e encontrar estratégias para eventuais dificuldades que surgem. É de referir que o educador deve não só refletir sozinho como também em conjunto com outros colegas, de modo a partilhar as suas práticas e procurar inovar as mesmas.

O educador tem um papel fundamental quando se trata do trabalho com crianças, pois o mesmo é complexo, e torna-se mais, porque ao termos de trabalhar com as crianças envolve também as famílias. Primeiramente pretendo dar ênfase ao papel do educador relativamente às crianças. Tanto na creche como no jardim-de-infância o educador deve ser compreensivo, atento, afetuoso, flexível, transmitir confiança. Para reforçar esta ideia Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:51) referem “o educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada.”

É de referir que um educador quando trabalha no contexto de creche deve promover momentos de aprendizagem que permitam o desenvolvimento das crianças, e que tenha a capacidade de reconhecer as suas necessidades. Permitir às crianças uma exploração autónoma, de modo a que as mesmas reconheçam o mundo à sua volta e descubram-se a si mesmas.

Em contexto de jardim-de-infância, para além de todos os aspetos acima referidos é importante que um educador proporcione momentos que promovam a autonomia e a livre exploração. Também é fundamental que existam situações de cooperação entre o grupo.

Abordando agora o papel do educador relativamente às famílias, este após uma observação do grupo ou das crianças individualmente, deve recolher a informação e transmiti-la aos pais. É fundamental que exista uma relação aberta do educador para com a família, que reforce a ligação entre ambos. O educador deve solicitar a presença dos pais/família na sala, desde uma simples visita até à participação direta em atividades da sala ou da instituição.

1.5. Estratégias de intervenção

Quando refletimos sobre o envolvimento e a participação da família nos contextos educativos e de como é importante que exista uma relação entre o educador e os

pais/famílias importa analisar a perspectiva de diferentes autores e enunciar eventuais estratégias que promovam o envolvimento e a participação destes na creche e no jardim de infância.

Sendo assim, começo por referir a relação que é estabelecida com todos os pais/famílias, crianças e educadores. Os profissionais devem encontrar estratégias para que esta relação seja de confiança de forma a trazer segurança a todos, mas principalmente às crianças.

Antes de encontrar as melhores estratégias para envolver os pais/famílias, o educador deve conhecer e dar-se a conhecer, para que possa existir uma relação entre ambas as partes. Para criar empatia com as famílias, necessita de encontrar a melhor forma para falar e se exprimir, para que o possam compreender. É importante o profissional refletir sobre a sua prática e formas de trabalhar, porque está perante um conjunto de famílias, todas elas com características diferentes.

Como afirmam Post e Hohmann (2011:333) “os educadores (...) conhecem uma grande variedade de adultos: pais com carreiras profissionais especializadas, pais com empregos marginais, pais adolescentes, pais solteiros, pais com deficiências, avós reformados, pais adotivos, amas”.

É importante também termos consciência que dentro de uma sala podem existir crianças e famílias com diferentes “crenças religiosas, culturas, línguas maternas ou convicções políticas” (Post e Hohmann, 2011:333). Neste sentido Post e Hohmann (2011:333) sugerem uma estratégia “o educador deve aceitar os pais tal qual são em vez de os marginalizar porque eles não se ajustam à sua imagem daquilo que os pais devem ser”. Outra observação de Hohmann e Weikart (1997:121) é que o importante é reconhecer as diferenças e respondermos da melhor forma aos obstáculos que surgem, mas o que importa é que “se escolhermos valorizá-las, damos a nós próprios autorização para nos aproximarmos dos outros e para aprendermos com eles”.

A comunicação é outro aspeto fundamental que deve existir entre a instituição, profissionais e pais/famílias. Ou seja, deve-se encontrar a melhor forma para que sejam realizadas comunicações regulares sobre o desenvolvimento das crianças e tudo o que tenha a ver com as mesmas. Sobre este aspeto Post e Hohmann (2011:327) referem que as “parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.” Portanto é essencial que

existam vários momentos de partilha de informações sobre a criança, mais propriamente acerca do que conhecem da mesma para uma melhor compreensão desta (Post e Hohmann, 2011).

Esta comunicação deve ser realizada da forma mais acessível para que todos os pais possam compreender o que o educador pretende transmitir, esta partilha com os pais pode ser realizada de diferentes formas como, no dia-a-dia, em reuniões de pais, através dos “caderninhos” ou correio eletrónico. Acrescento que esta forma de partilhar informação não é apenas utilizada dos educadores para os pais, mas também ao contrário, pois ambos devem recorrer a estes meios para comunicarem. Saliento ainda uma perspetiva de Perrenoud (2000:123) que nos diz que “o essencial da relação entre as famílias e a escola não se dá nos encontros pessoais, mas mais nas informações (...) que circulam todo o dia (...) através da criança”. Ou seja, outra estratégia do educador é ouvir sempre a criança para que possa suceder uma comunicação mais eficaz entre o profissional e a família.

Em relação às conversas diárias sobre as crianças Post e Hohmann (2011:350) dizem-nos que “os educadores possuem uma riqueza de histórias e observações sobre a criança a serem partilhadas com os pais”. Desta forma permite aos pais/famílias terem uma participação indireta na vida das crianças nos diferentes momentos. Também é fundamental que os pais partilhem as suas observações sobre os filhos, sendo uma forma de se completarem e melhor conhecerem as crianças. Hohmann e Weikart (1997:119) acrescentam uma estratégia que o educador deve ter em conta, “aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles”. Sendo esta uma estratégia bastante importante para a relação com os pais, pois o educador deve mostrar aos mesmos a sua disponibilidade para ter uma conversa individualizada com cada um. Os educadores devem valorizar o que as famílias têm para partilhar desde as conversas sobre as crianças, assuntos que as estão a perturbar e necessitam de desabafar, a opiniões ou até mesmo sugestões. O importante é conseguir no meio de tanta agitação ter um bocadinho para cada família.

Existem diversas estratégias para conseguir registar os momentos das crianças como por exemplo, através do registo, de fotografia e filmagens. Estas são formas de o educador conseguir guardar as observações que faz de cada criança, para mais tarde partilhar com os pais/famílias.

Estas partilhas podem ser realizadas nos momentos de reuniões de pais, outra forma de comunicação. Para as OCEPE (2016:29) “as reuniões de pais/famílias são um meio de participação colectiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo.”

Nas reuniões os educadores podem encontrar inúmeras estratégias para envolver e promover uma participação ativa dos pais/famílias. O profissional pode solicitar o auxílio dos pais/famílias para a organização e concretização da reunião, como referem Spodek & Saracho (1998) “eles [pais] podem ser chamados para [planear] e dirigir reuniões de pais ou serem convidados a participar de reuniões que os próprios pais [planearam] e executem.”. Como por exemplo, questionar se gostavam de ver algum tema debatido que achem relevante, o que: “poderá incluir seminários e debates por pais, educadores ou oradores convidados e centrados num tópico sugerido pelos pais ou sobre grandes temas do desenvolvimento da criança” (Post e Hohmann, 2011:354). Como nos dizem as OCEPE (2016:29) “este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escola”.

Os “caderninhos” ou correio eletrónico também são meios de comunicação entre a instituição e o contexto familiar, sendo uma forma de enviar mensagens sobre acontecimentos quer sobre a criança quer sobre algum evento que irá suceder na instituição. Este também não deve ser apenas utilizado da sala para o contexto familiar, mas também o seu contrário. O profissional deve dar liberdade para que possam ser partilhadas informações, dando uma resposta para que os pais se sintam valorizados.

No que concerne ao envolvimento dos pais/famílias nas atividades da sala e instituição, esta deve ser realizada de uma forma cuidada, pois podem ocorrer alguns obstáculos como por exemplo, os pais não se sentirem à vontade para participarem, outros podem não ter disponibilidade devido à profissão que exercem e ainda pode acontecer pais que não têm qualquer tipo de interesse em estar na sala ou instituição. Nestes casos é fundamental que o educador encontre estratégias para ultrapassar estas situações, sem prejudicar os pais nem a si próprio. As OCEPE (2016:28) referem que há pais que tem disponibilidade outros que não, mas que o importante é serem “encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias”. As OCEPE (2016:28) ainda

mencionam que o “planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem”.

Concluo referindo como é importante um educador mostrar a sua disponibilidade para os pais/famílias, transmitindo segurança para que estes possam confiar quando deixam os seus filhos. Também é igualmente relevante o profissional observar e refletir sobre os valores, princípios e modos de vida de cada família, para que possa melhorar a sua prática e ir encontrando estratégias à medida que forem sentido necessidade.

Após, todas as minhas leituras posso afirmar que a família é o primeiro contexto educativo da criança e o que mais a conhece. Sem dúvida que é no contexto familiar que a criança adquire as primeiras aprendizagens no seu quotidiano e com as interações que vai estabelecendo com cada familiar. Mas com a atualidade e a vida profissional de cada pai e mãe, estes recorrem às instituições educativas para deixarem os seus filhos durante o tempo em que estão a trabalhar. Logo é fundamental que exista uma ligação saudável entre estes dois sistemas sociais para um desenvolvimento integral da criança de forma tranquila, feliz e harmoniosa. Cabe aos educadores e pais/famílias contribuírem cada um à sua maneira para puderem dar o melhor para a criança.

Deste modo, é importante existir uma primeira conversa entre os profissionais e os pais para que possam conhecer um pouco melhor e partilharem informações pertinentes. Portanto o educador deve estar atento a cada família e criança para que possa compreender os seus valores e ir percebendo as intenções educativas promovendo assim, um envolvimento e uma participação ativa de cada uma. O profissional deve ter em conta que cada família vai participar de forma diferente. É fundamental por isso que o mesmo encontre estratégias para criar uma boa relação com os pais/famílias, aproveitando diversos momentos para uma conversa, incentivar à participação e envolvimento, valorizar cada família, nunca desistir ao primeiro obstáculo na relação com as famílias e persistir.

Importa que o profissional dê a conhecer o seu trabalho, mostrando o que sabe e o que aprendeu estando disponível a receber sugestões de melhorias por parte dos pais, mas também dar a sua opinião para juntos chegarem a um consenso.

Concluo referindo que através das minhas leituras para que o desenvolvimento da criança possa ser positivo e construído de uma forma serena é fundamental a relação entre o educador e os pais/famílias.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa

Segundo Nelson (*et al* 1992, citado por Aires, 2011:13), “a investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas”. Na investigação qualitativa os investigadores fazem o seu estudo nos próprios contextos e recorrem a uma grande variedade de técnicas de recolha de informação, “(...) blocos de apontamentos para registarem dados, (...) equipamentos vídeo na sala de aula, (...) esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores.” (Bogdan & Biklen, 1994:47).

A investigação qualitativa possui cinco características, sendo elas:

- 1- **Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.** Os investigadores deslocam-se aos contextos em estudo, pois para os mesmos, frequentarem os locais, permite uma melhor compreensão do que pretendem estudar. Para estes, os dados que são recolhidos apenas são completos quando ocorre o contacto direto. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994:48).
- 2- **A investigação qualitativa é descritiva.** Isto significa que os dados que são recolhidos realizam-se através de imagens ou palavras.” Os dados incluem transições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994:48). Os investigadores analisam todos os detalhes de uma forma minuciosa, colocando sempre questões relevantes sem que lhe possa escapar algum detalhe.
- 3- **Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.** Os investigadores pretendem sempre compreender todo o processo que leva a determinada atitude mais do que o que o produto permite comprovar. “Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam” (Bogdan & Biklen, 1994:50).

4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994:50). Isto é, à medida que vão recolhendo os dados vão construindo um quadro, permitindo assim ao investigador partir do geral até chegar aos dados mais específicos.

5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores dão extrema importância às interpretações dos significados que as pessoas fazem. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permite tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994:51). Pretendem fazer constantemente questões, de modo a ocorrer um diálogo entre o investigador e o informador.

Em suma, e de acordo com Bogdan & Biklen, (1994:52), “os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados”.

2.A investigação- Ação

Segundo Bogdan & Biklen (1994:292), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Os investigadores reúnem dados de uma determinada situação que observam com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança” (Bogdan & Biklen, 1994:292). A investigação-ação é uma investigação aplicada, onde o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.

Todas as investigações que são realizadas têm como “objetivo de precipitar a mudança relativa a um qualquer assunto particular” (Bogdan & Biklen, 1994:294). Um investigador tem um papel ativo quando pretende uma mudança e preocupa-se com questões importantes.

Quando um professor/investigador recolhe dados com o objetivo de modificar as práticas, consegue-o de diferentes formas, sendo elas: a recolha sistemática de informações que permite o conhecimento de toda a comunidade envolvente no estudo; possibilita

informações que permitem a compreensão dos factos; a recolha dos dados também “auxilia na identificação de aspetos do sistema” (Bogdan & Biklen, 1994:297); com a recolha dos dados as pessoas envolvidas podem compreender os problemas que têm, e procuram como o resolver; promove a angariação de pessoas interessadas no estudo que está a ser realizado e ajuda a ganhar confiança e determinação no objetivo que pretende alcançar.

De acordo com Bogdan & Biklen, (1994:298) “os investigadores da investigação-ação são exaustivos na busca de materiais de documentação”, sendo sempre necessário não só recolher materiais, mas também questionar “o que é que posso fazer com este material para tornar o meu caso mais convincente” (Bogdan & Biklen, 1994:298).

Outra forma de tornar os dados mais convincentes são os testemunhos das pessoas. Por exemplo, “pessoas que foram enganadas, discriminadas ou que foram de alguma forma vítimas, proporcionando testemunhos particularmente poderosos” (Bogdan & Biklen, 1994:298).

Para Bogdan & Biklen, (1994:299), “a vida das pessoas, os empregos e os estilos de vida” são fatores fundamentais para que um investigador seja rigoroso, sistemático e completo quando recolhe os dados. Logo, segundo Bogdan & Biklen, (1994:299), “as suas observações, tal como as notas de qualquer observação participante, deverão ser de uma forma detalhada”.

Segundo Coutinho (*et al*, 2009:362), “O que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”. Para os autores a investigação-ação é composta por cinco características:

- **Participativa e colaborativa**, “implica todos os intervenientes no processo” (Zuber- Skerritt, 1992, citado por Coutinho, *et al* 2009: 362), deste modo o investigador não é um elemento externo da investigação, pois procura uma melhoria da realidade.
- **Prática e interventiva**, não se limita apenas a uma descrição de uma realidade, mas intervém nessa mesma realidade, “A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada” (Coutinho, 2005, citado por Coutinho *et al*, 2009:362).

- **Cíclica**, porque existe uma ligação entre a teoria e a prática que geram as possíveis mudanças. “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortês, 1998, citado por Coutinho *et al* 2009:362).
- **Crítica**, pois a comunidade para além de procurar melhores práticas também age como agente de mudança, “mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho, *et al* 2009: 363).
- **Auto-avaliativa**, procuram que ocorra uma avaliação contínua, de modo a ocorrer “produção de novos conhecimentos” (Coutinho *et al*, 2009:363).

Segundo Zuber-Skerritt (1996, citado por Coutinho *et al* 2009:363) “fazer investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir”, para que se possam realizar melhorias das práticas.

De acordo com Coutinho (*et al* 2009:364) existem “três modalidades básicas: técnica, prática e crítica ou emancipadora. Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimentos que geram, as formas de ação e o nível de participação”,

- **Investigação-ação técnica**, o professor apenas coloca em prática os objetivos e o desenvolvimento metodológico.
- **Investigação-ação prática**, nesta modalidade o professor toma o papel principal e os facilitadores apenas colaboram, auxiliando nas preocupações e planejar estratégias de mudança.
- **Investigação-ação crítica**, o papel principal é assumido por todo o grupo, procurando uma melhoria, quando existe um facilitador externo, este atua temporariamente.

Em suma, e de acordo com Coutinho (*et al* 2009:375), “a investigação-ação resulta, na nossa pretensão, da sua extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular”. Pois é importante referir que a “investigação-ação é uma das modalidades que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas” (Coutinho *et al*, 2009:375), pois auxilia os profissionais de educação a abordar as problemáticas e a serem capazes de remediar algumas situações.

“Tudo isto nos leva a concluir que a investigação-ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al, 2009:376).

3.Procedimentos de recolha de informação

Segundo Aires (2011:24), “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”.

Quando se fala em trabalho de campo, refere-se à forma como os investigadores qualitativos recolhem os dados. Primeiramente encontram-se “com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes” (Bogdan & Biklen, 1994:113). Com o passar do tempo ambos criam uma relação mais próxima o que melhora a investigação, “o objetivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por fazer confidências” (Bogdan & Biklen, 1994:113).

Durante este momento o investigador vai recolhendo os dados, de uma forma não intrusiva, mas por vezes participa nas atividades.

Segundo Bogdan & Biklen, (1994:114), “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos”.

Observação

De acordo com Aires (2011:24-24), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto com situações específicas”. A observação existe desde que ocorreu a necessidade de se estudar o mundo, permitindo assim uma visão completa da realidade e uma comunicação entre o investigador e o informador. A observação é uma poderosa ferramenta de investigação sendo orientada e planeada sistematicamente.

A observação está presente em ambos os contextos de estágio, sendo uma forma de recolher informações relevantes para o que pretendo estudar.

Observação participante

O observador- participante primeiramente faz a sua observação um pouco de fora e com o passar do tempo, ao estabelecer as relações vai participando mais.

De acordo com Bogdan & Biklen, (1994:125), “é necessário calcular a quantidade de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”. Muitos investigadores questionam-se como devem agir e como devem estabelecer as relações no trabalho de campo. É importante compreender que cada contexto tem as suas características. Segundo Bogdan & Biklen, (1994:128), “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados do contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas”.

Durante os estágios a minha postura foi não só de observadora, mas também de observadora participante, pois pude integrar-me e estabelecer relações tanto com o grupo como com a equipa de sala, de modo a melhorar as minhas observações. Como observadora participante pude estar presente nos momentos em que a educadora e a auxiliar dialogavam com os pais, e compreender como estas o faziam, e posteriormente ser eu a fazê-lo.

Notas de campo

Segundo Bogdan & Biklen, (1994:150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

As notas de campo devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994:150), estas são uma ferramenta fundamental para o investigador. As mesmas podem ainda originar um diário pessoal, isto é um auxílio ao investigador durante o desenvolvimento do estudo.

De acordo com Bogdan & Biklen, (1994:152), “as notas de campo consistem em dois tipos de materiais”, o descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”. E o outro é o reflexivo “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador as suas ideias e preocupações”.

A parte descritiva é a mais extensa e é nesta que o investigador regista objetivamente o que observou no contexto. O investigador deve ser o mais descritivo possível evitando as palavras abstratas. A parte descritiva ainda engloba diversas áreas sendo elas: retratos dos sujeitos; reconstruções do diálogo; descrições do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição de atividades e o comportamento do observador.

A parte reflexiva diz respeito às “frases e parágrafos que reflectem um relato mais pessoal do curso do inquérito” (Bogdan & Biklen, 1994:152). É onde o investigador relata as suas dificuldades, sentimentos entre outras ideias e onde pensa em investigações futuras.

Nestes contextos de estágio tirar notas de campo é algo difícil de gerir, pois estamos no ativo e recolhê-las torna-se complicado, logo optei por aproveitar as horas de pausa para fazer os meus registos. As minhas notas de campo tiveram por base as observações que fui fazendo ao longo dos dias, através do registo escrito de episódios que fui vivenciando com as crianças, com a equipa e com as famílias.

Fotografia

Conforme Bogdan & Biklen, (1994:183), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. As fotografias de acordo com Bogdan & Biklen, (1994:184), podem ser separadas em duas categorias “as que foram feitas por outras pessoas e aquelas em que o investigador produziu”.

“As fotografias que caem dentro desta categoria estão disponíveis porque foram tiradas por outras pessoas” (Dowdell e Golden, 1989 citado por Bogdan & Biklen, (1994:184). Muitos dos contextos têm uma variedade de fotografias que podem ser úteis ao investigador, deste modo o mesmo deve questionar sobre estes mesmos dados. Ao obter estes recursos pode trazer novos conhecimentos auxiliando o investigador, mas não substitui a presença. As fotos só por si não são conclusivas, logo o investigador deve uni-las com os dados que possui.

Relativamente às fotografias produzidas pelo investigador, Bogdan & Biklen (1994:188), dizem-nos que “nas mãos de um investigador educacional uma máquina fotográfica pode produzir fotografias para utilização em algumas das maneiras que já foram discutidas”. Estas permitem compreender melhor o que se está a investigar, ligando-se com a observação-participante.

Segundo Bogdan & Biklen, (1994:191), “na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”.

Devido a estar nestes contextos de estágio e por não conseguir registar todos os acontecimentos, a fotografia tornou-se num ótimo instrumento para captá-los, dando-me bases para refletir posteriormente.

Inquéritos

De acordo com Carmo e Ferreira (1998:123), os inquéritos são “processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparáveis”, estes permitem uma recolha de dados que posteriormente respondem a um determinado problema.

Segundo Carmo e Ferreira (1998:123), existem dois tipos de inquéritos que se diferenciam segundo duas variáveis sendo ela: “o grau de diretividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no ato da inquirição”.

- Inquéritos por entrevista

Segundo Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen 1994:134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas”.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994:134), as entrevistas podem assumir duas formas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”.

Como afirma Aires (2011:28):

“ Existem três características básicas que podem diferenciar as entrevistas: a) as entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas; b) as entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas (ex.: biográficas) ou as que incidem sobre um só tema (monotmáticas) (Ruiz Olabuenga, 1996:168) e c) as entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de pré-determinação ou de estruturação das questões abordadas- entrevistas estruturadas ou estandardizada (Colás, 1992b) ”.

Nas entrevistas estruturadas existem perguntas pré-estabelecidas, enquanto que nas não estruturadas desenvolve-se de uma forma mais espontânea.

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Biggs, 1986 citado por Bogdan & Biklen 1994:136), são recolhidos dados baseados em detalhes e exemplos. “Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas” (Bogdan & Biklen 1994:136), é importante quando não compreende ou pretende saber mais sobre determinado assunto questionar o entrevistado.

-Inquéritos por questionário

De acordo com Carmo e Ferreira (1998:137), “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto do investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial.”

Nos questionários as perguntas devem estar bem organizadas, de modo a que o sujeito compreenda de forma clara.

Segundo Carmo e Ferreira (1998:138), “um questionário integra vários tipos de perguntas”, sendo elas:

- **Perguntas de identificação**
- **Perguntas de informação**
- **Perguntas de descanso**
- **Perguntas de controlo**

Os inquéritos podem ser enviados através de diversos canais de comunicação sendo atualmente o correio eletrónico o mais solicitado.

Deste modo recorri a este meio de recolher informação realizando um inquérito a cada educadora cooperante, onde elaborei quatro questões que achei pertinentes para o estudo deste relatório.

Pesquisa Documental

“As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (Bogdan & Biklen 1994:180), ou seja, são todos os

documentos e informações disponíveis relativos a um local. A análise documental que utilizei nos três contextos de estágio, foram os documentos oficiais da instituição, projetos educativos e os projetos pedagógicos da sala.

4.Caracterização dos contextos de estágio

Neste ponto irei apresentar os contextos educativos onde realizei o meu estágio em creche e jardim de infância. Optei, por uma questão ética de respeito pela privacidade das instituições, por designar por instituição A, a valência de creche e por instituição B, a valência de jardim de infância.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que teve a duração de um ano e meio, realizei quatro momentos de estágio. Os primeiros dois estágios realizados foram em creche e jardim de infância, com duração total de dez semanas, sendo que nas primeiras duas estivemos todos os dias nos contextos educativos, das 9h às 17h; posteriormente estivemos apenas de segunda-feira a quarta-feira nas instituições, também com o horário já referido.

Os outros dois momentos de estágios foram realizados nos mesmos contextos educativos, mas por um curto período de duas semanas, tendo decorrido de acordo com o horário já mencionado. O objetivo era voltar às mesmas instituições com a mesma educadora cooperante, logo no início do ano letivo seguinte, para podermos observar o momento da adaptação do grupo de crianças e os aspetos variantes e invariantes que existiram. Outra finalidade era também concluirmos a intervenção relacionada com o nosso estudo e perceber se as fontes de variação que ocorreram tiveram influência no projeto de investigação.

Realço ainda que em todos os estágios tive reuniões semanais com as educadoras cooperantes para fazermos uma reflexão sobre a minha presença, adaptação e envolvimento na sala. Também aconteceram momentos de reflexão com a educadora cooperante, professora orientadora e estagiária, com a mesma finalidade acima referida.

4.1. Instituição A – Valência de Creche

A instituição A é propriedade da irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Barreiro. É uma instituição particular de solidariedade social que se encontra em funcionamento desde 11 de outubro de 2010. Em relação à comunidade envolvente, a classe socioeconómica caracteriza-se como média. Relativamente ao funcionamento da creche,

este ocorre de 1 de setembro a 31 de julho, em dias úteis das 7h30m às 19h30m. A instituição dispõe de um transporte escolar que funciona durante o período de tempo acima referido. A creche encerra no mês de agosto e ainda nos feriados nacionais, no dia 24 e 31 de dezembro e na 3ª feira de carnaval.

No que concerne à valência que funciona nesta instituição é a creche, com uma capacidade para acolher sessenta e seis crianças dos três meses aos três anos. Estão em funcionamento sete salas com identidades e características próprias.

4.1.1. Espaço físico

1º Berçário

No primeiro berçário existem duas salas para crianças dos 3 aos 12 meses. O espaço está organizado da seguinte forma: possui uma sala de repouso, uma sala de atividades dedicada aos tempos ativos dos bebês, um fraldário e uma copa de leite comuns às duas salas.

2º Berçário

No segundo berçário existem três salas destinadas a crianças dos 12 meses aos 24 meses. Estas salas são espaços destinados ao desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas.

Sala Parque

Existem duas salas parques destinadas às crianças entre os 2 e os 3 anos. Também estas salas se destinam ao desenvolvimento de atividades lúdicas e pedagógicas.

Para além das salas de atividades, a creche contempla ainda um átrio que é comum a todas as salas, casas de banho para crianças e outras para os adultos, uma secretaria, um gabinete para a diretora, um gabinete de apoio, uma sala de isolamento, um economato, um refeitório, uma cozinha, uma lavandaria, uma dispensa do dia e do mês, um espaço de arrumos de limpeza, balneários para os funcionários e sala de pessoal. No que concerne ao espaço exterior, este é composto por três átrios com equipamento lúdico e estacionamento.

4.1.2. Projeto Educativo da Instituição A

No que concerne aos princípios, valores e objetivos da instituição, esta tem como objetivo “tornar o Projeto Pedagógico numa ação conjunta Creche/Comunidade, procuramos

integrar todos os profissionais, famílias e crianças na elaboração e execução do mesmo (Projeto Crescer em Creche no ano letivo 2015-2016:11).

Reconhecendo a importância das experiências na primeira infância, a instituição A para além de cuidar, atendendo às necessidades básicas de afeto, alimentação, higiene e saúde, oferece também uma ação educativa. “O conceito de “Educare”, hoje largamente utilizado, traduz a ideia de que qualquer serviço para as crianças mais pequenas incide sobre questões de cuidados (care) e de educação (edu). (Projeto Crescer em Creche no ano letivo 2015-2016:11).

O projeto educativo (2015-2016) menciona ainda a cooperação que existe entre a instituição e as famílias, referindo que todos os adultos devem trabalhar em conjunto, ou seja, como uma equipa. Aos pais cabe o dever de obter informações sobre os seus filhos, através de conversas informais com a equipa educativa. Acrescenta ainda que quando é para falar sobre assuntos mais relevantes como o desenvolvimento da criança são marcadas e realizadas reuniões formais com o educador da sala. Saliento ainda um aspeto importante referido no projeto educativo, que é a comunicação que é feita diariamente entre os adultos responsáveis pelas crianças e os pais, com vista a promover o desenvolvimento integral da criança.

4.1.3. Equipa Educativa da Instituição A

No que concerne à organização da instituição, esta é composta por uma direção que compreende uma provedora e/ou mesário do pelouro, estabelecidos em conformidade com a filosofia inerente a uma verdadeira causa comum de fraternidade, com valores de economia social, solidariedade, complementaridade, equidade social, autonomia, pluralismo e tolerância. (Projeto Educativo 2015-2016:6). A creche é coordenada por uma Diretora Técnica, sendo esta uma educadora de infância que coordena e faz a gestão de toda a instituição, define o projeto educativo e realiza-o em comum acordo com a equipa técnica (Anexo I).

No que diz respeito à equipa da instituição, esta dispõe de quatro educadoras de infância, ajudantes de ação educativa, um administrativo, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas ajudantes de serviços gerais.

Em relação às reuniões entre a Direção da Instituição e a Diretora Técnica ocorrem mensalmente, como as reuniões pedagógicas e as gerais de pessoal. Existe ainda uma

avaliação anual de desempenho, tal como uma avaliação anual do Projeto Pedagógico, no final do ano letivo. Nesta instituição ainda existe um questionário de satisfação.

4.1.4. Equipa Pedagógica da sala

A equipa pedagógica com quem estive nos dois estágios é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar. A educadora cooperante possui a Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior da Educação de Setúbal, tendo terminado os estudos em 2002. Começou a trabalhar na valência de creche e jardim infância de 2002 até 2010 num colégio. Desde este último ano até ao presente ano encontra-se a exercer a profissão no contexto de creche na instituição em que estagiei.

No que diz respeito à auxiliar, esta tem o 12º ano e está nesta instituição desde 2010, ano em que a mesma abriu, tal como a educadora.

4.1.5. Projeto de sala

O projeto de sala é construído e avaliado ao longo do ano. Contempla alguns aspetos relacionados com as famílias, nomeadamente o pretender proporcionar a comunicação e o envolvimento entre a creche e a família. Relativamente às intencionalidades de trabalho para o ano letivo, existem estratégias pedagógicas e organizativas previstas nas componentes educativas de apoio à família, sendo estas: os encontros de encontro diários e semanais, o caderno de comunicação creche/família e os momentos de convívio. (projeto de sala 2015/2016).

Em relação aos procedimentos de avaliação, estes ocorrem em reuniões semestrais com os pais/encarregados de educação, nos quais a educadora pretende dar a conhecer alguns objetivos de desenvolvimento de grupo, apontando características desse nível etário, conversando sobre situações diversas e distribuindo textos de apoio e outros documentos adequados aos assuntos em questão (projeto de sala 2015/2016). Para resolver algum assunto mais privado realizam-se reuniões individualizadas, marcadas sempre que sejam necessárias, quer pela educadora quer pelos pais.

4.1.6. Grupo de crianças

O grupo com quem estive no primeiro período de estágio era constituído por catorze crianças, seis pertencentes ao sexo feminino e oito ao sexo masculino. Tinham todas um ano de idade. O grupo era composto por sete crianças que vinham do berçário, acompanhadas pela auxiliar que estava presente na sala, e sete crianças que tinham

entrado este ano na instituição. Neste grupo ainda existiam três crianças que ainda não tinham iniciado a marcha; ao nível da linguagem, a maioria das crianças verbalizava poucas palavras.

Em relação ao processo de adaptação, no momento em que estive a estagiar só existia uma menina no período de adaptação. Esta criança sempre esteve ao cuidado dos avós desde o seu nascimento, no entanto, e por problemas de saúde dos mesmos, teve de entrar para a creche, tendo sentido grandes dificuldades para se adaptar. Posteriormente entraram mais duas crianças (uma menina e um menino) para o grupo, tendo passado por dois processos de adaptação diferentes. Em relação à menina a sua adaptação foi tranquila, pois quando a mãe a vinha deixar de manhã a criança resistia um pouco agarrando-se à mãe, mas com as estratégias da educadora de conversar com a menina, mostrar-lhe alguns brinquedos esta deixava a mãe ir embora acabando por ir brincar. Gostava muito de brincar sozinha e estar no seu canto com os brinquedos de que gostava, uma das coisas que a menina gostava muito era de música, adorava dançar, logo também era uma das formas que a educadora encontrava para ultrapassar este processo de adaptação. Em relação ao menino foi um processo um pouco mais complicado, porque desde o nascimento que o menino estava com a mãe e tinha uma ligação muito forte com a mesma, tornando o momento de separação muito angustiante para a mãe que ficava muito nervosa quando via o filho a chorar. Mais uma vez a educadora procurava encontrar estratégias de acalmar a criança ao início foi complicado porque o período da manhã o menino gostava muito de ter um adulto perto dele e quando este necessitava de se ausentar a criança começava a chorar. Portanto foram duas adaptações diferentes, mas que com a criação de laços entre a família e a equipa de sala e o envolvimento entre ambas todo este processo foi ultrapassado da melhor forma, e as duas crianças passaram a chegar à sala e ir brincar com as outras crianças sem qualquer problema.

De forma global o grupo é muito participativo e comunicativo, sempre interessado em novas descobertas. É um grupo que interage bastante entre pares em diferentes momentos, como por exemplo no momento de brincar.

No que concerne ao segundo período de estágio o grupo manteve-se, mas com algumas alterações. Era constituído por quinze crianças, seis pertencentes ao sexo feminino e nove ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e três anos. Onze crianças já estavam na creche e transitaram da sala um/dois anos. Dois meninos estavam na sala dos

dois/três anos e permaneceram devido ao ano em que nasceram, outros dois meninos que eram gémeos entraram este ano para a creche.

Relativamente ao processo de adaptação das crianças novas a educadora mencionou que não existiu qualquer dificuldade, pois adaptaram-se com facilidade. Em relação às outras crianças que já estavam na creche, também voltaram à rotina sem problema, apenas uma menina tinha dificuldade em adaptar-se, mas esta situação já acontecia desde o ano anterior, como referido acima. Durante estas duas semanas de estágio pude observar que o grupo era agitado e pedia mais atenção do adulto, em relação a momentos de brincadeira. Durante a hora da refeição gostavam bastante que estivéssemos por perto. Contudo, era um grupo desafiador e muito motivante, porque gostava de explorar tudo o que era novo.

4.1.7. Organização do tempo e das rotinas

A rotina da sala é planeada e organizada pela educadora (Apêndice 1) podendo ser alterada consoante as necessidades das crianças, pois cada uma tem o seu ritmo e importa respeitá-lo. “O Tempo é gerido em função das rotinas diárias. São elas o grande pilar da gestão e da organização do grupo e das suas vivências” (projeto de sala 2015/2016).

Inseridos na rotina estão dois momentos, a expressão motora e musical, que fazem parte da mesma, importa referir que tinham dias específicos. A expressão motora era realizada pela educadora com apoio da auxiliar, nesse momento as crianças eram acompanhadas pelos adultos da sala ao espaço lúdico da instituição, onde realizavam algumas deslocações e movimentos, com objetos do quotidiano, como por exemplo cadeiras, túnel de esponja e colchões.

E a expressão musical era dinamizada por uma professora da área. Este momento é concretizado na própria sala ou na sala do lado em conjunto com o outro grupo de crianças. As crianças cantam com o auxílio de um rádio e imagens e exploram instrumentos musicais.

No segundo momento de estágio a rotina era igual à do primeiro momento, a diferença estava na hora da refeição (almoço e lanche) e na hora do repouso. Também existiam a expressão motora e musical, a primeira ocorria no mesmo espaço lúdico, enquanto a segunda era concretizada na sala 6 onde o grupo agora permanecia.

Importa salientar que em ambos os estágios desta valência se encontravam afixados na parede o Diário semanal de cada criança (Apêndice 2); era realizado um registo diário sobre a sua alimentação, sobre o tempo que a criança dorme, se defecou e qual o estado

das fezes. Esta informação era útil para os adultos da sala, mas também para a partilha com as famílias sobre o dia da criança.

4.1.8. Organização dos espaços e materiais

No primeiro momento de estágio o acolhimento era feito por duas auxiliares que recebiam todas as crianças na sala 6 até as 9h00, até que a auxiliar da minha sala chegasse e se deslocasse para a sala 3A com o grupo de crianças da sala 3 e 4. Em relação aos espaços da sala, não existiam áreas pois a educadora referia que nesta faixa etária (1/2 anos) as crianças precisam de espaço para se movimentarem e deslocarem. Os equipamentos e materiais existentes consistiam em alguns brinquedos num armário à altura das crianças, para que estas pudessem ter acesso, alguns armários para utilidade dos adultos, um tapete onde era realizado o momento da manhã, um “cu-cu” para exploração das crianças, alguns livros e ainda um conjunto de mesas e cadeiras para as crianças realizarem algumas atividades (Apêndice 3).

No segundo momento de estágio o acolhimento era feito de igual forma, mas a sala onde o mesmo sucedia era a mesma onde estava a estagiar. No que diz respeito aos materiais, nesta sala já existiam áreas, como por exemplo: a área da casinha, área das construções, área dos jogos e da leitura. Continha uma variedade mais alargada de materiais disponíveis para as crianças, de modo a que estas pudessem explorar, manipular e ir alargando os seus conhecimentos.

4.2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância

A instituição B onde realizei o meu estágio em jardim de infância é um Colégio situado em Setúbal. É uma instituição particular com fins lucrativos, com suporte jurídico, ensino particular e cooperativo. A instituição tem como horário de funcionamento das 7.00h – 19.00h.

Esta instituição foi construída de raiz a pensar na criança, no ano 2001, de modo a oferecer um amplo espaço exterior, arborizado, e um espaço físico que integrasse espaços interiores de acordo com as valências a implementar e outras estruturas de apoio (projeto educativo 2014-2015).

Passados cinco anos, mais precisamente no ano de 2006, as estruturas básicas do colégio estavam a crescer. Nesta altura as proprietárias da instituição decidiram solicitar um apoio

técnico pedagógico, para que se pudesse iniciar a definição das opções pedagógicas para os espaços interiores e exteriores, equipamentos e materiais. Ainda foi iniciada a seleção dos profissionais para as diferentes áreas.

No mesmo ano, nos meses de julho e agosto, iniciaram-se as pré-inscrições para o ano letivo 2006/2007. Para estas inscrições foram realizadas reuniões individuais para preenchimento das fichas de abordagem com os pais e encarregados de educação (projeto educativo 2014-2015). Saliento que também foram realizadas reuniões com todos os profissionais da instituição. No dia 23 de outubro foi concretizada a primeira reunião geral de pais e encarregados de educação e posteriormente as de sala (projeto educativo 2014-2015).

Finalmente, no dia 24 de outubro, o colégio abriu as suas portas às crianças e começou a funcionar, começando com duas salas de creche (sala rosa e lilás), uma sala de pré-escolar (sala azul), e uma sala de CATL (centro de atividades tempos livres).

Em relação à direção, desde que a instituição abriu foi sempre a mesma. Relativamente à legislação em vigor, são utilizadas as referências do ministério de educação para o pré-escolar e 1º ciclo e as da segurança social para a creche e A.T.L. No geral, todos se orientam pela legislação em vigor.

4.2.1. Projeto Educativo da Instituição B

O Projeto Educativo (2015/2016:7) do colégio pretende “proporcionar aos alunos/crianças, pais/encarregados de educação, funcionários e restantes colaboradores, as melhores condições para que sintam prazer em aprender e prazer em educar e/ou ensinar”. Deste modo, a instituição tenta criar um ambiente educativo com base na criança em que o respeito e valorização individual esteja em primeiro lugar, respondendo sempre as necessidades e interesses da mesma.

Para que pudesse marcar a diferença enquanto instituição educativa, a instituição criou o Primado do Colégio, onde definiu três domínios, a saber: “A Interação com o Ambiente Natural, A Educação para a Cidadania e A Cultura e Educação Alimentar”.

No que diz respeito às famílias, o Projeto Educativo (2015/2016:8) menciona que “a família representa para o colégio um dos principais pilares do ato educativo.” Acrescenta que deve existir uma relação entre a instituição e a família, principalmente pela comunicação ativa, que respeite a individualidade de cada estrutura familiar. Existem ainda para o colégio “um conjunto de mecanismos de intervenção que favorecem o

desenvolvimento dessa comunicação colégio-família” (Projeto Educativo 2015/2016:8) sendo estes os momentos de encontros diários, os atendimentos às famílias e as reuniões de pais/encarregados de educação.

4.2.2. Equipe Educativa

A instituição B possui docentes profissionais especializados para as práticas de todas as valências que compõe esta instituição e profissionais não docentes, mas que têm formação para o trabalho pedagógico realizado com as crianças e alunos. Nesta instituição existem áreas específicas que são realizadas por professores com qualificação específica e perfil adequado (projeto educativo 2014-2015). Estas áreas são Educação Físico-Motora, iniciação à Língua Inglesa e Expressão Musical. (Anexo II).

4.2.3. Espaço Físico

O colégio possui dois edifícios, interligados pela receção. Num dos edifícios encontram-se a funcionar duas valências: creche e jardim-de-infância. A creche dispõe de duas salas: uma sala de 1/2anos e outra de 2/3anos, uma sala de refeições, zona de higiene e espaço bebeteca/espaço lúdico. O jardim-de-infância dispõe de três salas com idades compreendidas dos 3 aos 6 anos, duas casas de banho, um dormitório com casa de banho interna e uma sala de apoio logístico. Ainda se encontra disponível uma sala de arrumos que contém materiais de apoio para as salas e casas de banho e ainda existem duas casas de banho para adultos.

Em seguida apresento o quadro da estrutura organizativa do Pré-escolar (projeto educativo, 2014-2015:30)

Salas	Idades	Equipas	Nº Limite
Sala azul	3,4 e 5 anos	1 Educadora e 1AAE	25
Sala laranja	3,4 e 5 anos	1 Educadora e 1AAE	25
Sala amarela	3,4 e 5 anos	1 Educadora e 1AAE	25

Tabela 1 Quadro da estrutura organizativa do Pré-escolar

No outro edifício funcionam as valências: 1º ciclo e CATL. Neste existem quatro salas para o 1º ciclo e uma sala para o CATL. Ainda se encontra neste edifício:

- ✓ “Centro de recursos”;

- ✓ Sala de “multiusos”;
- ✓ Refeitório;
- ✓ Sala para as atividades extracurriculares;
- ✓ Uma sala de estudo;
- ✓ Duas casas de banho de apoio ao CATL;
- ✓ Sala da direção;
- ✓ Serviços gerais quem contempla a lavandaria;
- ✓ Casa de banho de deficientes;
- ✓ Duas salas de vestuários com casa de banho;
- ✓ Sala de isolamento;
- ✓ Secretaria.

Neste edifício ainda existe o piso -1 que dispõe de uma sala de apoio ao 1º CEB, balneários com WC incluídos, um pátio exterior, ginásio, sala de arrumos e uma sala interior para som/vídeo/imagem, a mesma ainda se encontra em processo de construção (projeto educativo 2014-2015).

4.2.4. Recursos Materiais da Instituição B

Como o colégio é um espaço criado de raiz todos os materiais pedagógicos são adquiridos de acordo com as necessidades atuais. Quando ocorre a falta de algum material, essa falta é comunicada à direção para ser resolvida. Na instituição existem os materiais didáticos e o equipamento de exterior (projeto educativo 2014-2015).

Em relação ao material didático, este é adequado às necessidades existentes estando disponível uma diversidade razoável de materiais. Encontram-se também equipamentos audiovisuais: televisão, vídeo, rádios, equipamento de som, quadro interativo, máquinas fotográficas, câmara de filmar, computadores com ligação à internet, impressora, projetor de vídeo, fotocopadora e fax (projeto educativo 2014-2015).

Relativamente ao equipamento de exterior, este está equipado de acordo com as especificidades de cada valência. De acordo com o projeto educativo (2014-2015) os equipamentos são os seguintes:

- ✓ Espaço exterior creche e pré-escolar, zonas com pavimento adequado com duas estruturas fixas uma para a creche outra para o pré-escolar. Existem

ainda materiais móveis como carrinhos, skate`s car, trotinetas, bolas entre outros.

- ✓ Espaço exterior de CATL e 1º CEB, pavimento adequado com uma estrutura fixa para as valências referidas, possui ainda uma zona de sombra, mais propriamente um toldo.
- ✓ “Quinta do Avó Zé”, zona onde encontramos animais de pequeno porte, como galinhas, coelhos e cabrinhas. Podemos observar e visitar um pomar que contém diospireiros, pessegueiros e laranjeiras. Por fim existe uma estufa e uma horta exterior.
- ✓ Campo de futebol.
- ✓ Sobreirial onde estão algumas árvores como amendoeiras, figueiras e os sobreiros. Este espaço está delimitado por percursos perdestes que vão dar a diversos zonas como à “casa da árvore”, ao “cogumelo mágico”, à “casinha do Hobbit” e à “aldeia dos índios”.

4.2.5. Equipa Pedagógica da sala

Durante o primeiro período de estágio estive numa sala de pré-escolar, mais propriamente na sala azul, tendo como equipa pedagógica uma educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa. Saliento que no segundo momento de estágio a auxiliar da sala não foi a mesma, devido a alterações ocorridas na instituição.

Em relação à educadora cooperante, o seu percurso iniciou-se com a licenciatura em Educação de Infância, pela ESE do Instituto Politécnico de Setúbal e o mestrado em Administração e Gestão Escolar, do Instituto Piaget, em Almada. Uma das auxiliares tem o 12º ano e, quando já tinha iniciado o seu trabalho na instituição realizou o curso de Técnica de Ação Educativa. Trabalhou numa outra instituição três anos e quando o colégio abriu veio trabalhar para ele, há 10 anos. A outra auxiliar tirou uma Licenciatura em Nutrição Humana Social e Escolar na ESE do Instituto Piaget, em Almada. Trabalhou na Santa Casa da Misericórdia dando consultas de nutrição e esteve no Instituto Superior Técnico. Veio trabalhar para o colégio também desde a sua abertura.

4.2.6. Projeto Educativo da Sala

No projeto de sala existe um capítulo destinado às famílias, onde se abordam os diferentes meios de comunicação entre a equipa de sala e os pais. Primeiramente refere aspetos relacionados com as reuniões de pais e circulares, onde são dadas informações aos pais.

Indica a existência de reuniões com todo o grupo de pais e reuniões individuais. Em relação às primeiras, estas ocorrem no início do ano letivo e ao longo deste:

1º reunião de pais (outubro de 2016)

2º reunião de pais (janeiro de 2017)

3º reunião de pais (maio de 2017)

Saliento que nas reuniões com todo o grupo não se abordam questões individuais; para tal são marcadas as individuais, existindo dias e horas específicos.

Outro meio de comunicação são os “cadernos digitais”, onde são registados acontecimentos/vivências/experiências das crianças, para que os pais possam consultar e estarem atualizados sobre as aprendizagens dos filhos. Não são apenas partilhas da equipa de sala para casa, mas também as famílias podem registar informações que achem relevantes com a equipa de sala. Nestes cadernos são mencionados todos os projetos, atividades, visitas, etc que as crianças elaboram para que os pais possam ter conhecimento. Também é dado a conhecer pela educadora sempre que se inicia um projeto para que os pais possam contribuir se acharem que o devem fazer, esta ideia partiu também dos pais, pois comunicaram à educadora durante uma reunião de pais que gostariam que a mesma informa-se sobre as atividades para que pudessem trazer objetos ou informações que tenham à cerca de um tema que esteja a ser desenvolvido.

O colégio promove a participação das famílias em projetos e atividades de sala, que são propostos pela equipa de sala ao longo do ano. A participação em atividades coletivas do colégio desenvolve-se ao longo do ano letivo e são concretamente propostas temáticas e/ou festivas.

O projeto curricular de sala afirma que a “interação com os pais promove excelentes ocasiões para dar-lhes a conhecer as intenções, estratégias e o plano da educadora e restante equipa”. É fundamental ouvirmos os pais e as suas sugestões e opiniões. A envolvimento dos pais proporciona à criança o bem-estar e segurança, permitindo uma relação de empatia e cooperação.

4.2.7. Grupo de crianças

Os dois períodos de estágio foram realizados na mesma instituição, onde fui acompanhada pela mesma educadora. A auxiliar mudou de um estágio para o outro. O primeiro grupo com quem estive era composto por dezoito crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos. Onze do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Era um grupo de crianças interessadas e curiosas em novas descobertas, mas que exigiam muita atenção por parte dos adultos. Realço que as crianças eram muito autônomas e gostavam bastante de auxiliar as outras quando não conseguiam realizar alguma tarefa.

Em relação à adaptação, foi um grupo que não trouxe problemas à equipa de sala, pois adaptou-se sem qualquer dificuldade. A única observação feita pela educadora foi em relação a algumas crianças que têm a mãe a trabalhar na instituição. O exemplo dado pela educadora cooperante foi de uma menina, que ao início não conseguia compreender que a mãe estava no seu local de trabalho e sempre que a via estava constantemente a chamá-la. Nestes momentos a educadora falava com a criança e explicava que não poderia ter essa atitude, porque os amigos também não o faziam e porque a mãe estava a trabalhar, que mais tarde a mãe vinha ter com ela.

Em relação ao segundo período de estágio, o grupo era constituído por dezoito crianças com idades compreendidas entre os dois e cinco anos. Praticamente todo o grupo era novo existindo oito crianças que permaneceram.

De acordo com a educadora, todas as crianças tiveram uma boa integração na instituição, sala, grupo e profissionais. Foi mencionado pela educadora uma adaptação difícil de um menino que ainda hoje tinha algumas dificuldades na comunicação e interação com o restante grupo.

O grupo era muito comunicativo, motivado e interessado, tinham bastante interesse em descobrir algo novo, gostavam muito de fazer projetos e de participar em atividades. Os projetos eram todos realizados de acordo com os interesses da criança, ou seja, partia-se de algo que traziam ou de alguma curiosidade que tinham. Todas as crianças queriam participar quando solicitadas pela equipa; por vezes o grupo tinha de ser bem gerido pela equipa para que todos pudessem colaborar.

4.2.8. Organização do tempo e das rotinas

As rotinas são planeadas e organizadas pela educadora (Apêndice 4) de acordo, com as necessidades das crianças. A educadora caracteriza a rotina como estável. Contudo, apesar da previsibilidade ser importante para as crianças, por vezes não se consegue seguir a rotina. Integrada nesta rotina estão três momentos que são disponibilizados pela Instituição. São atividades curriculares em que estão estabelecidos dias e as horas fixas, para serem realizados. Realço que em ambos os estágios as rotinas foram iguais.

Todas as semanas à terça-feira de manhã as crianças recebiam na sala uma professora da área da Língua Inglesa, que realizava as mesmas atividades relacionadas com esta área. Estas podiam estar de acordo com as tarefas que a educadora estava a concretizar, ou não, tendo como duração 45 minutos.

A quarta-feira de manhã estava dividida em dois momentos: no primeiro as crianças deslocavam-se à sala polivalente ou permaneciam na sala para receberem um professor de Expressão Musical. Com este aprendiam músicas, coreografias e tocavam instrumentos musicais, durante 45 minutos. No segundo momento as crianças deslocavam-se com o apoio de um adulto da sala para o ginásio, onde os esperava um professor da Expressão Físico-Motora, também com a duração de 45 minutos. Aqui faziam alguns movimentos livres e tarefas propostas pelo professor, que promovessem o desenvolvimento das crianças. Acrescento que nos últimos minutos o profissional deixava sempre o grupo explorar e brincar livremente no espaço.

4.2.9. Organização do ambiente educativo

Relativamente a esta valência o projeto educativo (2014-2015) menciona que:

“o pré-escolar, local de transição entre a família e a escola é um espaço educativo pensado e organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem. Oferece condições que permitam à criança descobrir e relacionar-se com o mundo que a rodeia. É um local onde a criança adquire e consolida conhecimentos/competências que se vão construindo dia a dia.”

As salas de pré-escolar estão divididas por diferentes áreas (Apêndice 5) que contribuem para o desenvolvimento da criança. Pude observar que os trabalhos desenvolvidos na sala estão de acordo com os interesses e curiosidades do grupo. Alguns são propostos pelas crianças, outros pela educadora. Todas as produções realizadas são afixadas na sala e no exterior da mesma, em placares, parede e janelas.

Em ambos os estágios a sala estava dividida por áreas, a diferença que observei foi a disposição do mobiliário, pois todos os anos são trocados de lugar. Em relação aos materiais, como objetos das diferentes áreas, como jogos, livros, objetos da casinha, peças de encaixe entre outras, também são alterados.

5. Aspectos variantes e invariantes nos contextos de estágio

Neste ponto irei abordar os aspectos variantes e invariantes dos contextos de estágio de creche e jardim-de-infância, ao longo dos dois anos letivos em que se realizaram os estágios:

5.1. Contexto de creche

Variantes	Invariantes
Faixa etária das crianças	Instituição
A sala	Equipa de sala
Espaço exterior	

Tabela 2 Variantes e Invariantes contexto de creche

Em relação aos dois momentos de estágio realizado no contexto de creche, ambos foram realizados na Instituição A. Os aspectos variantes que existiram entre os dois eram: a faixa etária das crianças, a sala, o espaço interior e o espaço exterior.

O grupo de crianças que acompanhei no primeiro momento de estágio tinha idades entre 1/2 anos e no segundo momento de 2/3anos. O grupo era o mesmo, mas com algumas mudanças, quero dizer com isto que três das crianças saíram do grupo, mais propriamente da instituição e entraram quatro crianças. Em relação às atitudes das crianças no primeiro estágio estas eram mais calmas e tranquilas. No segundo momento de estágio eram muito mais agitadas, ou seja, estavam sempre a movimentar-se pela sala. Um dos exemplos que observei foi durante o contar de uma história que por mais dinâmica que seja, era difícil manter as crianças sentadas.

No que diz respeito à sala passei a estar noutra, mas esta continha áreas, como a do faz de conta, jogos, construções e leitura. Observei que existia mais variedade de brinquedos para o grupo. Acrescento ainda que existiam mais móveis de arrumação nas áreas, para auxílio da equipa de sala. As mesas utilizadas para produções das crianças passaram a ser três, e anteriormente eram duas. Ainda em relação à sala, os catres passaram a estar dentro da mesma num espaço próprio, enquanto que anteriormente permaneciam fora da sala.

A rotina foi outro aspeto que variou em termos de horário; por exemplo, a hora da refeição no primeiro momento de estágio era às 11.30h, e no segundo era às 12.00h. A sesta era realizada dentro da sala, mas anteriormente as crianças iam para outra sala quando acordavam. No segundo momento de estágio permaneciam deitadas até mais algumas crianças acordarem.

No que concerne ao espaço exterior este era diferente, pois o grupo de crianças de 1/2anos tinham na sala uma varanda onde brincavam com os brinquedos que traziam da sala e alguns baloiços. O grupo de 2/3anos passou a ter um espaço fora da sala, que era composto por escorrega, baloiço, casa de madeira e triciclos.

Os aspetos invariantes foram a instituição, como já mencionei anteriormente, e a equipa de sala.

5.2. Contexto de jardim de infância

Variantes	Invariantes
Faixa etária	Instituição
A sala	A educadora
Auxiliar de ação educativa	Rotina e Horários

Tabela 3 Variantes e Invariantes contexto de jardim de infância

No contexto de jardim-de-infância os dois momentos de estágio também foram realizados na Instituição B. No que diz respeito aos aspetos variantes encontradas, estes foram essencialmente a faixa etária, a sala e a auxiliar de ação educativa.

Em relação à faixa etária, no estágio anterior era constituído por dezoito crianças dos três aos seis anos. No segundo momento de estágio também eram dezoito, mas com idades compreendidas entre os dois e cinco anos. Mantiveram-se neste grupo oito crianças. No que diz respeito às atitudes, penso que no primeiro momento de estágio existia mais curiosidade em descobrir novas coisas do que no segundo grupo, penso que se poderia dever à faixa etária das crianças, pois existiam muitas crianças com três anos.

A sala foi alterada do primeiro momento para o segundo, desde a disposição do mobiliário, materiais e brinquedos. Quando cheguei à sala deparei-me com as áreas em sítios diferentes, questionei a educadora e esta referiu que todos os anos alteram a

disposição da sala. Os materiais que existem dentro dessas áreas também eram diferentes, tinham novos e os brinquedos também eram outros. Outra particularidade que observei foram os jogos, que estavam identificados em três cores distintas, para que o grupo os pudesse colocar no sítio correto e os pudesse distinguir. O mesmo acontecia com os livros, este aspeto não existia no primeiro momento de estágio.

No que diz respeito à equipa de sala, a auxiliar de ação educativa não era a mesma neste segundo estágio, pois a outra auxiliar tinha ido para outra sala.

No que concerne aos aspetos invariantes, estes foram mais uma vez a instituição, que se manteve como referi acima, a educadora e toda a rotina e horários.

6. Fonte de variação para a realização do projeto de investigação-ação

Neste ponto pretendo compreender e perceber se as alterações que existiram no decorrer dos quatro estágios, nas valências de creche e jardim de infância vieram a dificultar ou não a minha intervenção, e se realmente trouxe algum obstáculo como o ultrapassei.

6.1. Contexto de creche

Em relação ao contexto de creche, o grupo era o mesmo. Apenas foi acolhido neste quatro crianças novas. Deste modo, as famílias eram as mesmas e apenas tive de conhecer e criar laços com as famílias das novas crianças. Relativamente a dificuldades, considero que não existiram, pois, a mudança não foi um obstáculo para mim, mas sim uma forma de conhecer novas famílias, compreender a sua relação com a equipa de sala e tentar eu mesma criar laços com estas. No que diz respeito às intervenções não dificultou, apenas tive de perceber o que interessava aos pais, mães e crianças para poder desenvolver uma atividade que fosse enriquecedora para todos.

6.2. Contexto de jardim-de-infância

No que concerne ao contexto de jardim-de-infância, o grupo foi praticamente novo, com idades compreendidas entre os dois e cinco anos. Nesta valência tive famílias novas, onde tive de começar do zero, apresentar-me e explicar a minha presença na sala azul. No entanto, isso não foi para mim uma dificuldade, pois expliquei o que tencionava dinamizar e qual era a finalidade.

Senti dificuldades relativamente ao tempo de estágio que tivemos, pois não consegui terminar a atividade que propus realizar e tive de encontrar alternativas. A solução que encontrei com a educadora foi deixar toda a minha atividade organizada, para que a

educadora pudesse continuar durante a minha ausência. Deste modo, quando estivesse terminada, a educadora iria contactar-me para que a pudesse apresentar ao grupo de crianças e possivelmente aos pais, já que tinham sido participantes da mesma.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação de Intervenções

1.Intervenções nos contextos de estágio

Para dar início a esta parte do meu projeto de investigação otimizando o envolvimento e participação das famílias comecei por observar, registrar, planejar, intervir e posteriormente refletir sobre todos os acontecimentos. Tal como referem as OCEPE (2016:13) “Observar, registrar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.”.

Deste modo, quando iniciei o primeiro estágio na valência de creche, já sabia o tema sobre o qual me iria debruçar para a realização do estudo. Por isso, optei pela mesma estratégia em ambos os estágios de creche e jardim de infância, procurando compreender de que forma poderia envolver os pais nas atividades de sala.

Comecei por observar o contexto educativo: primeiramente a instituição e o que esta oferecia aos pais/famílias. Questionei as educadoras sobre as estratégias que utilizavam para envolver os pais tanto na instituição como na sala, procurando saber se estes recorriam aos educadores para conversar sobre as crianças e o seu desenvolvimento, em que momentos do dia o faziam, se era através de conversas informais ou formais e como era a relação entre a equipa de sala e os pais/famílias. Estas foram algumas das questões que levantei e observações que realizei nos meus primeiros dias no estágio.

Outras das observações que realizei que também foram fundamentais foram sobre o grupo de crianças, ou seja, procurei conhecer o mesmo, os seus interesses e motivações. para poder intervir nos diferentes momentos da rotina. De acordo com Hohmann e Weikart (1997:116)

“Observar as crianças é algo que os adultos que ensinam e cuidam de crianças podem fazer todos os dias. Em cada dia, os adultos podem observar as actividades lúdicas das crianças e os seus estilos de interação, ouvir a forma como se expressam e aquilo de que falam, e aprender acerca das coisas específicas que interessam a cada uma.”

Pude dar-me a conhecer às famílias primeiramente através de uma mensagem no caderno de correspondência na valência de creche, e através do correio eletrónico no contexto de jardim de infância. É de salientar que ambas as educadoras cooperantes me apresentavam sempre que um familiar chegava à sala, e assim podia falar um pouco com cada família. Depois, com o passar dos dias, pude ir conhecendo cada família através de conversas e partilhas que a equipa da sala ia fazendo comigo.

Depois das minhas observações e intervenções, comecei a pensar em formas de envolver os pais na sala, o que poderia fazer que os motivasse e que fosse do interesse dos mesmos, para que pudessem realizar as atividades de livre vontade.

Após refletir sobre as intervenções que gostaria de realizar na sala de creche e jardim de infância, falei com ambas as educadoras para que me pudessem auxiliar. Planei duas para cada contexto e procurei perceber se eram adequadas e acessíveis, pois as educadoras eram as pessoas que melhor conheciam as crianças e os pais/famílias.

Após esta etapa realizei as minhas intervenções, todas elas planeadas, discutidas e refletidas em conjunto com as educadoras cooperantes. Por último, a reflexão foi uma das etapas mais importantes, pois é fundamental depois de realizar uma intervenção pensar sobre a mesma, o que correu bem, o que correu menos bem, o que era possível alterar para a próxima vez e porquê. Todas estas etapas fazem parte do ciclo da investigação-ação tal como refere Coutinho (et al, 2009). Da mesma ideia são as OCEPE (2016:15)

“refletir (...) permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como esta se concretizam na ação. Possibilita-lhe, ainda, explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais/famílias.)”

De seguida passarei a apresentar a descrição e interpretação das minhas intervenções nos dois contextos de estágio: creche e jardim de infância. Saliento que as quatro intervenções realizadas foram baseadas nas seguintes intencionalidades educativas: promover o envolvimento e participação das famílias na sala; proporcionar a partilha de momentos com as famílias e as crianças; promover o diálogo entre as famílias e a equipa de sala; desenvolver competências nas diferentes áreas de conteúdo; desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade; valorizar mais os trabalhos das crianças por parte dos pais.

1.1. Estágio em Creche (primeiro momento)

Neste primeiro momento de estágio realizei uma atividade com as famílias e crianças, mais propriamente a elaboração de um livro intitulado: “O que mais gosto de fazer com a minha família” (Apêndice 6). Inicialmente, quando partilhei esta ideia com a educadora, esta referiu que construir um livro poderia não ser muito acessível para as crianças desta faixa etária. Assim, em alternativa, poderia colocá-lo na parede, pois todas as crianças poderiam visualizar mais facilmente. Esta ideia enquadra-se no pensamento de Post e Hohmann (2011:113), que referem que “as crianças adoram fotografias de si próprias e das famílias. Tocam, olham e, se já conseguirem falar, dizem o nome das pessoas que estão a ver (...)”.

Segui o conselho da educadora e comecei por escrever uma mensagem para as famílias através do caderno de correspondência (Apêndice 7). A mensagem consistia na explicação do motivo da minha presença na sala, a razão da minha intervenção e o objetivo da mesma. Para além de ter enviado a mensagem fui falando com os pais conforme chegavam à sala de manhã ou à tarde, para perceber se tinham visto a mensagem e se tinham alguma dúvida ou questão.

Esta atividade era para ser realizada em casa com as crianças. Cada família, numa cartolina decorada a gosto, descrevia momentos que passavam em conjunto. Podiam colocar fotos, desenhos, colagens, o que mais gostassem. É de referir que contei com a ajuda da educadora para ir relembrando os pais a tarefa que tinham de elaborar com os filhos.

Após a descrição da atividade, apresento algumas observações e reflexões que realizei.

Em relação às primeiras atitudes dos pais, observei que ao compreenderem o que tinham de fazer reagiram com entusiasmo. Porém, alguns ficaram reticentes a pensar no que poderiam fazer, mas ainda assim com vontade de participar. Tive momentos de diálogos com algumas famílias, os quais passo a referir:

“E: Já leu a mensagem que enviei no caderno para casa?

M: Sim sim, não sei bem o que fazer será que me pode ajudar?

E: Sim claro que a vou ajudar. “(Diálogo entre mim (estagiária) e os pais (notas de campo 15/12/2015):

Nessa altura aproveitei para criar uma relação mais próxima com estes pais mostrando a minha disponibilidade para auxiliar no que precisavam. Foi importante observar ao longo do tempo que consegui criar laços para que os pais pudessem recorrer a mim para questionar-me sobre eventuais dificuldades, mencionando que me viam como parte da equipa de sala. No mesmo sentido Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:20) referem que “a abertura para responder às interrogações e dúvidas dos pais (...) [é uma forma destes] começarem a construir perceções e expectativas positivas acerca do ambiente educativo.”

Em relação à equipa de sala, desde o momento em que referi o que gostaria de realizar foi evidente o interesse e motivação desta para me auxiliar no que precisasse. Primeiramente falei com a educadora e posteriormente com a auxiliar da sala. Foi evidente a minha satisfação ao perceber que quando partilhei a minha proposta tive a opinião das profissionais, como por exemplo, da educadora “acho a tua atividade interessante e enriquecedora” e sugestões como por exemplo da educadora também “em vez de livro afixa na parede” (nota de campo, dezembro 2016). Neste sentido, Post e Hohmann (2011:313) mencionam que “é importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto.”

Estas foram as observações que realizei durante o tempo em que estive presente na instituição e que pude acompanhar a atividade. Dei início à minha intervenção, mas como o período de estágio estava a terminar não consegui concluir a mesma e observar todo o seu processo até ao final.

Na minha opinião, esse foi um dos aspetos menos conseguidos e posteriormente refletido com a educadora cooperante. Tive a preocupação de me manter em contacto com ela, de modo a saber como estava a decorrer a atividade, pois estava em período de aulas e não me poderia dirigir à instituição. Ainda em relação a este aspeto e em momento de reflexão com a educadora, ela referiu posteriormente que “a tua ausência fez com que perdesse o desenvolvimento da intervenção que tinhas proposto” (nota de campo, junho 2016). Com isto, a profissional quis transmitir que não estive presente quando os pais chegavam à sala com o que fizeram e não observei as suas reações e não pude interagir com os mesmos. A meu ver era fundamental estar nesse momento, porque como fui eu que propus a atividade devia ser eu a dar feedback aos pais, mostrar que estava agradecida pela

participação e envolvimento que contribuíram tanto para o meu projeto como para a sala e grupo de crianças. Gostava de ter valorizado o trabalho deles na altura porque era o momento certo, mas pude fazê-lo quando voltei à instituição, conversando com os pais sobre o que tinham feito. Como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:21) “o reconhecimento da importância da sua participação é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença.”

Além da atividade não ter corrido como o esperado em relação à minha presença, como deixei tudo organizado e explicado aos pais, estes foram realizando a mesma e entregando à educadora cooperante o que elaboravam. Deste modo, quando ficou finalizada falei com a profissional para saber como tinha decorrido todo o processo e para perceber se as crianças e os pais tinham se mostrado satisfeitos com a concretização desta atividade, pois a minha finalidade era envolver os pais na sala, de forma a que contribuísse também para o desenvolvimento das crianças.

Segundo a educadora “A atividade decorreu de forma positiva, pois todos os pais participaram” (nota de campo, junho 2016). Todos os pais contribuíram para a minha intervenção, todos participaram e pelo feedback que recebi, percebi que acharam interessante, porque eram fotografias deles com os filhos que iriam estar expostas na sala para ser partilhadas com outras crianças e famílias. Quando voltei à instituição, mais propriamente à sala, alguns pais lembraram a atividade que tinham elaborado com os filhos. Nos momentos de diálogo que aconteceram houve pais que me disseram “Fizemos o que pediste, viste?”, “Gostámos muito da atividade”, “O F adorou, eram fotografias por todo o lado” (notas de campo 26/09/2016).

Outra observação que verifiquei e que foi um aspeto positivo, foi quando a educadora me disse que era melhor fotografias na parede do que em livro. Nessa altura eu disse para que ficassem colocadas ao nível das crianças, para que pudessem observar sempre que quisessem. A educadora concordou de imediato, pois já havia ter feito o mesmo. Da mesma opinião é Post e Hohmann (2011:113) que referem que “as fotografias devem ser colocadas ao alcance das crianças (...) de forma a que elas possam vê-las e tocá-las.”

As fotografias das famílias com as crianças estavam ao seu alcance, o que originou momentos de observação feitos por mim, bem como algumas intervenções. Verifiquei que muitas crianças estavam perto das fotos a observarem as suas famílias e as das outras crianças. Numa das vezes dirigi-me a uma criança e questionei-a:

E: “Quem é?”

C: “Mãe”

E: “E aqui?”

C: “Pai” (notas de campo 28/09/2016):

Como pude concluir, a minha intervenção foi muito enriquecedora para os pais que se envolveram na sala em conjunto com os filhos, mas também para as crianças que puderam ter na sala as fotografias da família, que para estas transmitia uma segurança. As crianças que ainda não verbalizam ficavam apenas a observar e eu por vezes dizia “Olha aqui a mãe e o pai” “Aqui estão, estão os avós da S” (nota de campo 28/09/2016). Ainda presenciei quando os pais chegavam as crianças apontarem para a parede para mostrarem o que lá estava e crianças a interagir umas com as outras ao verem as suas famílias. Como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:20) “elas mostram a sua família de forma orgulhosa, partilhando com outros esta base fundamental da sua identidade, começam a reconhecer que as outras crianças também têm uma família.”

A educadora ainda mencionou que “a intervenção contribuiu para desenvolver a linguagem das crianças, promover a participação dos pais em atividades com os filhos e a presença dos mesmos” (nota de campo, junho 2016). Acrescentou ainda que “na reunião de pais estes deram um feedback positivo e que gostaram da atividade” (nota de campo, junho 2016). Para concluir penso que a atividade decorreu da forma como esperava, pois, para além de ter recebido feedback positivo das famílias e da equipa de sala, também tive todos os pais envolvidos na proposta, o que para mim foi uma mais valia (Anexo X). Também foi uma intervenção bastante enriquecedora para as crianças, as famílias, equipa de sala e para mim, porque pude observar, planear, avaliar e refletir toda a intervenção.

1.2. Estágio em Creche (segundo momento)

No segundo momento de estágio decidi fazer um jogo designado por “O jogo dos animais” (Apêndice 8). A ideia partiu de mim, depois de observar o grupo e perceber o que poderia fazer que fosse mais adequado a esta faixa etária, sobretudo a partir do interesse das crianças e que motivasse também os pais. Deste modo, falei com a educadora que referiu ser uma ideia interessante.

Comecei por enviar uma mensagem aos pais através do caderno de correspondência (Apêndice 9), onde mencionei que gostaria de convidar as famílias para um momento conjunto com as crianças e a equipa de sala. Recebi algumas respostas pelo caderno a confirmarem a presença, como por exemplo “Bem-Vinda de novo Vanessa. Não sabemos se conseguimos vir os três, mas vamos tentar. Mais perto direi se seremos três mais o E. Obrigada Família G” (nota de campo 28/09/2016). E outras pessoalmente a dizerem que estariam presentes. Realço que na mensagem enviada aos pais não descrevi o que iria acontecer por ser uma surpresa, mas tive alguns pais a questionarem-me sobre o que iria acontecer, como por exemplo “Vanessa, o que vai acontecer?” (nota de campo 3/10/2016) e respondi por escrito apenas que era um jogo.

Após este momento construí alguns elementos essenciais ao jogo, como os cartões com os animais (Apêndice 10). Estes animais eram do conhecimento das crianças e depois iriam ficar na sala para exploração do grupo. Importa referir que as imagens eram fotografias.

Chegado o dia em que iria desenvolver a minha intervenção, tive todo o apoio da educadora, pois estava nervosa em relação ao que se iria suceder. Por volta das 17.45h começaram a chegar os pais. Quando já estavam todos presentes convidei-os a entrar na sala e a sentarem-se em roda para que nos pudéssemos ver todos e por ser uma forma mais acessível para a concretização do jogo. Iniciei este momento conversando com os pais agradecendo a presença e explicando o jogo.

O jogo tinha como objetivo uma criança tirar um cartão e ver o animal que estava neste. Em seguida e em conjunto com a família tinham de fazer o som do animal para que os outros pais e crianças pudessem descobrir. Para iniciar o jogo, usei um dado de borracha que existia na sala, mandava ao ar e começava o jogo onde o dado caísse. Depois, era a criança que lançava o dado para ver onde ia cair.

Após explicar como iria decorrer o jogo, disse aos pais no fim para escreverem a sua opinião nas folhas que estavam afixadas na parede (Apêndice 11).

De seguida apresentarei algumas das observações que decorreram da minha intervenção e reflexões sobre as mesmas. As primeiras atitudes dos pais sobre a minha intervenção foram de entusiasmo, como já referi acima ficaram bastante motivados, tive pais que me responderam de imediato através de uma mensagem e outros que me foram falando

durante os momentos que iam à instituição. Como na mensagem não coloquei o que íamos fazer tive famílias muito curiosas sobre o que iria acontecer, questionavam o que “iria acontecer, o que iríamos fazer” (notas de campo 4/10/2016) e outras com algum receio, pois eram mais envergonhadas e tímidas e ficaram preocupadas com o que as poderia pôr a fazer “Vanessa, veja lá o que nos faz fazer”.

Como tive diferentes reações, percebi que havia pais um pouco incomodados decidi dizer que era um jogo, nada muito elaborado, que o que pretendia era promover o seu envolvimento e participação na sala e proporcionar um momento em conjunto com todos. Achei que era importante transmitir esta mensagem às famílias mostrando como é essencial a presença deles no contexto educativo, mais propriamente em atividades com os filhos. A este respeito Post e Hohmann (2011:356) acrescentam que “o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem no centro, as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador.” Estas foram as observações e reflexões que fiz em relação às famílias antes da minha intervenção.

No que diz respeito à equipa de sala e à sua reação à minha intervenção, tive um apoio muito importante por parte da educadora. Ela foi essencialmente a pessoa que me auxiliou em toda a construção e elaboração da minha atividade. Logo desde o início se mostrou disponível no que precisasse, e conversámos diversas vezes para chegarmos a uma conclusão da melhor forma para concretizar a minha intervenção “de maneira a proporcionar um programa de qualidade, que sirva crianças e famílias da forma mais eficaz possível, a planificação diária em equipa é fundamental.” (Post e Hohmann, 2011:308). Ou seja, foi importante o diálogo diário entre mim e a educadora para promover uma proposta enriquecedora às crianças e aos pais. É essencial as reuniões diárias sobre as observações que os educadores fazem para melhorar promover aprendizagens ativas (Post e Hohmann, 2011).

No dia da minha intervenção tive um momento de conversa com a educadora, pois o encontro com os pais ia ser todo gerido por mim. Como era a primeira vez que o fazia tinha alguns receios e ansiedades, de não me conseguir expressar, de me enganar, de não passar a informação correta, até mesmo de bloquear e não conseguir falar. Posso afirmar que a educadora me apoiou muito e confortou-me dizendo que “era normal sentir-me assim por ser a primeira vez, mas que estava ali para o que fosse preciso” (nota de campo

6/10/2016). Contudo, no momento exato de falar com as famílias senti alguma ansiedade, acabando por referir aos pais “Estou nervosa, e peço desculpa por isso” (notas de campo, 6/10/2016). No entanto, recebi uma resposta que me confortou “Não estejas assim, somos todas pessoas simples fica à vontade” (notas de campo 6/10/2016). A partir daí senti-me mais confiante e comecei a falar mais naturalmente, partilhando da ideia de que “o educador faz um esforço para estar em sintonia, de modo a que as suas emoções, postura corporal, expressão facial e tom de voz coincidam com aquilo que está a dizer aos pais” (Post e Hohmann, 2011:332).

Posso dizer que a minha intervenção foi bem conseguida pois consegui transmitir a mensagem que pretendia. Isto é quis mostrar-lhes a importância da participação das famílias em atividades de sala. Como a partir de um jogo simples e acessível se conseguem promover as interações entre as crianças, as famílias e a equipa de sala, entre muitas outras aprendizagens que se desenvolveram. É fundamental criar uma comunicação entre os pais e os educadores, e para que isso aconteça nada melhor do que proporcionar atividades entre a escola e o ambiente familiar (Costa, 2016).

Acrescento ainda que observei as crianças e os pais interessados. Claro que algumas crianças não conseguiram manter-se com os pais até ao fim do jogo sentadas, devido à sua faixa etária. Muitas vezes, quando os pais estão presentes na sala, algumas crianças mudam o seu comportamento “como por exemplo, podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas” (Post e Hohmann, 2011:353). Cabe ao educador nestes momentos encontrar estratégias para resolver estes conflitos, mas essencialmente “manter a calma quando tais situações surgem, porque, afinal de contas, esta é mais uma oportunidade para os adultos resolverem problemas colaborando.” (Post e Hohmann, 2011:354).

Importa por isso refletir que quando pensamos nestas atividades temos de ter em conta a idade das crianças e o tempo que demoramos a realizar algumas intervenções.

Em momento de reflexão com a educadora, esta referiu que “a minha intervenção correu bem, ou seja, consegui transmitir tudo aos pais de forma correta.” (nota de campo 6/10/2016). O jogo decorreu da forma planeada e sobretudo consistiu num momento de diversão. Em relação aos pais tive um feedback positivo, pois acharam o jogo interessante e ainda sugeriram que existissem mais momentos destes. Saliento que mais uma vez tive a participação de todos os pais neste momento conjunto.

1.3. Jardim-de-Infância (primeiro momento)

Neste contexto e como primeira intervenção decidi realizar a mesma atividade do livro “O que mais gosto de fazer com a minha família”. Falei com a educadora sobre a minha proposta e recebi uma resposta positiva. Referindo ainda que seria importante eu enviar uma mensagem aos pais e ir falando com os mesmos, pois as famílias muitas vezes não veem as mensagens.

Nesta instituição a comunicação com os pais é realizada através de mensagens eletrónicas, mas damos o nome de “Caderninhos”. Escrevi uma mensagem (Apêndice 12) onde solicitava a participação das famílias nesta minha intervenção e o porquê da mesma. De seguida, expliquei em que consistia a atividade e que estava dividida em duas partes. Na primeira, os pais em conjunto com os filhos decoravam uma ilustração com o que mais gostavam de fazer juntos, numa folha de forma livre. Numa segunda parte teriam de escolher um desses momentos o que gostavam de fazer para partilharem na sala com as outras crianças. Importa referir que o que escolhiam tinha de ser algo que se pudesse realizar em sala ou no espaço exterior.

Depois de enviar a mensagem sobre todos os esclarecimentos, falei algumas vezes com os pais para relembrar o que tinham de fazer e para esclarecer algumas dúvidas. Acrescento ainda que na mensagem referi que tinham de marcar comigo e com a educadora o dia da sua presença na sala. Como os pais tinham de marcar nos dias em que eu estava na instituição, elaborei uma tabela (Apêndice 13) com os dias que tinham disponíveis e afixei na porta, para puderem ver e assinar onde tivessem disponibilidade. Saliento que comuniquei às crianças o que tinha pedido aos pais explicando de forma a que percebessem e reforcei para relembrarem os pais para não se esquecerem de fazer.

Como a atividade era dividida em duas etapas — a primeira consistia no registo do que mais gostavam de fazer com os seus filhos — diversas formas ilustraram estes momentos, como por exemplo: desenhos feitos pelas crianças, colagens de revistas, escrito e ilustrado com o auxílio do computador, etc. (Apêndice 14) É de salientar que sempre que as crianças traziam o registo para a sala partilhavam-no com o restante grupo, no momento do tapete, explicando o que estavam a fazer com os pais. No final de receber todas as folhas trazidas pelas crianças construídas com os pais, elaborei o livro em conjunto com as crianças.

Com o passar dos dias houve alguns pais que falaram comigo para marcarem a sua presença na sala e referindo o que gostariam de fazer para poderem realizar a segunda etapa da minha intervenção. Quando vinham falar comigo reforçava a ideia que tinha de ser algo que fosse possível de realizar na sala ou no espaço exterior. Deste modo, tive participações dos pais muito interessantes, como por exemplo: fazer um bolo, fazer pizzas, jogos de puzzles, jogos de tablet, jogo do balão e andar de bicicleta no exterior (Apêndice 15).

A primeira observação que fiz e sobre a qual posteriormente refleti foi a reação do grupo quando falei da atividade que propus aos pais. Ficaram muito entusiasmados, com a ideia de ter os pais na sala e disseram: “Vamos falar com os pais para virem” (nota de campo 8/03/2016). Os pais ao participarem e ao envolverem-se nas atividades de sala, é uma maneira das crianças se sentirem contentes e orgulhosas, pois é um momento partilhado por ambos. Antes dos pais chegarem observei inúmeras vezes as crianças estarem constantemente a mencionar: “hoje os meus pais veem cá” (notas de campo, março 2016). Por outro lado, como nem todos os pais puderam vir devido a não terem disponibilidade, reparei que algumas crianças ficavam tristes, mas tanto eu como a educadora referimos às crianças que era devido ao trabalho e se não fosse neste momento haveriam de vir à sala noutra altura.

As crianças comportaram-se de uma forma bastante tranquila durante as intervenções dos pais, queriam ajudar os pais mostrando o que ambos conseguiam fazer. Hohmann e Weikart (1997:106) afirmam a este respeito que “ao trabalhar com crianças é importante que coloquemos o foco naquilo que elas e as famílias conseguem fazer”, mas também deixavam as outras crianças auxiliarem.

Em relação aos pais, observei diferentes formas de reação: uns ficaram entusiasmados e quiseram logo marcar o dia, outros disseram que conseguiam fazer o registo para o livro, mas que não tinham disponibilidade para ir à sala. Ainda tive pais que passados alguns dias ainda nem tinham visto a minha mensagem, e também tive respostas como “Realmente vi que tinha mandado alguma coisa, mas era o quê” (nota de campo 29/03/2016). Em reflexão com a educadora compreende que existem pais que se preocupam mais com a questão do envolvimento e da participação em atividades de sala do que outros.

Quando o pai ou a mãe traziam a folha com a ilustração dos momentos passados em família, tive reações muito positivas como: “Foi o D que ajudou a fazer e desenhou” (nota de campo 18/04/2016). Ao refletir sobre esta situação compreendi que os pais ao realizarem estas pequenas atividades com os filhos ficavam orgulhosos por conseguirem, por mostrarem que conseguiram fazer e como tinham gostado do resultado final. Por esta razão é fundamental o educador dar valor às produções dos pais valorizando-as, pois “os pais (...) ficam contentes quando são valorizados” (Sigolo e Lollato 2001, citado por Ribeiro e Andrade, 2006:389).

Quando realizavam a atividade na sala, senti pais nervosos, que pediam ajuda, mas muito contentes por ali estarem e mostrarem o que mais gostavam de fazer com os filhos. Por outro lado, tive pais totalmente à vontade e que conseguiam gerir todo o grupo, sem qualquer dificuldade. Uma observação que fiz bastante importante, foi ver que os pais não colocavam os filhos em primeiro lugar para executarem uma tarefa, mas queriam que todos experimentassem. Um dos exemplos mais relevantes foi quando os pais de uma menina foram fazer um bolo, na altura de colocar os ingredientes pediram a ajuda de todas as crianças do grupo. É de salientar que durante estas intervenções falei com os pais, quando chegavam à sala, e perguntava se precisavam de alguma coisa. Apoiava-os no que fosse necessário, pois quem conduzia a atividade eram os próprios.

Apesar desta pequena dificuldade de ter pais que não viram a mensagem ou que não se mostraram muito interessados em participar (foram muito poucos), tive, no entanto, muita adesão à minha intervenção. O grupo era constituído por dezassete crianças: nove trouxeram o registo e realizaram uma atividade com o grupo e os restantes trouxeram apenas o registo. Posso dizer que tive uma variedade de atividades interessantes e muito enriquecedoras, para as crianças que tiveram novas experiências e interagiram entre si, com os pais e com a equipa de sala, tendo proporcionado às famílias um momento de partilha e interação.

No que concerne à equipa de sala, desde o início tive bastante apoio tanto da educadora como da auxiliar, que se mostraram totalmente disponíveis para me ajudar a desenvolver a minha intervenção. Uma das observações que fiz foi em relação à educadora que sempre me disse “o momento é teu, és tu que o vais gerir”. Logo no início sentia-me reticente em me expressar e em falar fluentemente com os pais. No entanto, foi um aspeto que refleti

com a educadora. tendo esta referido que deveria ter-me empenhado mais nesse aspeto, visto que foi o que correu menos bem.

Na minha opinião, a minha intervenção foi bem conseguida, isto é, a maior parte dos pais participou, fizeram o que gostaram e o grupo estava muito interessado e motivado. Uma das conclusões a que cheguei através das minhas observações foi que as crianças se sentem felizes quando os pais estão na sala. Logo acho que é uma mais valia existirem momentos destes, que para além de proporcionarem aprendizagens das diversas áreas de conteúdo, também promovem a partilha de conhecimentos e as interações.

Em reflexão com a educadora, esta referiu que a minha intervenção correu bem, ou seja, que alcancei o meu objetivo no que respeita à envolvimento dos pais nas atividades da sala. Mas que no momento em que os pais foram à sala deveria ter tido outra postura, ou seja, intervindo mais, de modo a motivá-los na sua atividade.

1.4. Jardim-de-Infância (segundo momento)

No segundo momento de estágio falei com a educadora e disse-lhe que gostava de realizar uma atividade intitulada de “O livro de retalhos” (Apêndice 16), que tinha como finalidade os pais criarem uma história com as crianças e as mesmas fazerem uma ilustração sobre o que fosse escrito. A educadora mostrou logo entusiasmo e disse que era uma ideia muito interessante, porque ia ser algo criado pelos pais.

De seguida enviei uma mensagem aos pais através dos caderninhos (Apêndice 17), onde mais uma vez pedia a sua participação e explicava o que tinham de produzir com os filhos. Na mensagem também mencionei que eu enviava o caderno para casa e que na primeira página dizia “Era uma vez...” e a partir dessa expressão tinham de elaborar a história. O tema era livre para que pudessem usar a imaginação e serem originais, no máximo tinham duas folhas para escreverem o texto. Acrescento ainda que a educadora sugeriu que o caderno fosse por ordem alfabética, assim tinha a certeza de quem ia participando e era uma forma mais acessível de existir uma organização.

Em momento de tapete falei com as crianças referindo o que tinha solicitado aos pais e que deviam ajudar os mesmos na construção deste livro. As crianças acharam a ideia muito engraçada, pois começaram a rir e disseram “Eu vou ajudar a minha mamã” (nota de campo 18/10/2016).

No dia em que iniciei o estágio já tinha enviado a mensagem aos pais, para que nesse mesmo dia o livro pudesse ir para casa e os pais já terem conhecimento. Acrescento ainda que o livro era levado num dia e trazido no outro. Sempre que algum pai ou mãe não tivesse disponibilidade nesse momento, a criança trazia o livro e no final voltava à mesma família. Esta foi uma estratégia encontrada entre mim e a educadora, respeitando o ritmo de cada família e o tempo que tinham, procurando que todos pudessem estar envolvidos e participar na atividade. Temos de ter em conta que cada família tem as suas vidas e as suas tarefas e pode ter mais disponibilidade nuns dias do que noutros, e o que pretendemos é encontrar uma forma para que todos participem (OCEPE, 2016).

Esta minha intervenção não foi terminada no tempo de estágio, pois eram apenas duas semanas e não dava para o livro passar por todas as crianças. No entanto fui acompanhando através da comunicação que mantive com a educadora. Quando a história foi concluída dirigi-me à instituição para partilhar com as crianças o resultado final do que construíram com os pais, através da leitura da história às crianças mais crescidas. Eu e a educadora achámos interessante dar a conhecer aos mais pequenos o trabalho dos pais com os seus filhos através da representação com fantocheiro. Esta ideia surgiu porque a história ficou muito extensa, logo esta forma de contar a história era diferente, alcança mais a atenção das crianças e as mesmas gostaram muito. Os fantoches foram construídos pelas crianças com o recurso a caixas de cartão e aguarelas. Observei as crianças bastante empenhadas em criar os seus fantoches. Estas mencionavam várias vezes se os seus fantoches estavam a ficar bonitos.

O contar a história e a elaboração dos fantoches foram atividades realizadas posteriormente ao meu estágio. No entanto, ainda durante o tempo em que estive presente na sala observei algumas atitudes interessantes dos pais. Quando a mãe do menino que iniciou a história trouxe o caderno vinha muito contente e disse “Fizemos a história, e foi o A que escolheu as personagens” (nota de campo 19/10/2016) Mostrei a minha satisfação e agradecimento por ter contribuído para a minha intervenção, e a mãe ainda mencionou “As personagens que ele escolheu são os próprios brinquedos” e eu respondi “Foi uma boa ideia, o A vai mostrar aos amigos a ideia que teve” (nota de campo 19/10/2016).

Muitas foram as reações dos pais, uns muito entusiasmados como esta mãe que referi acima, outros muito preocupados, referindo “O que vou escrever? Não tenho muito jeito? Outros muito despachados “já sei li o que os pais escreveram e já sei como vou fazer”

(notas de campo 20/10/2016). Dei sempre uma resposta aos pais, tentando confortá-los e apoiá-los de forma a que não se sentissem prejudicados, transmitindo que esta atividade para além de os envolver em propostas da sala, proporcionaria um momento conjunto entre a família e as crianças e posteriormente com a equipa de sala. Queria ainda frisar uma situação de uns pais que estavam um pouco inquietos, porque durante a semana era muito complicado construírem a sua parte da história devido aos seus trabalhos. A sua vez de fazerem a parte da história calhava num dia da semana, então vieram falar connosco (equipa de sala) sobre como ultrapassar este obstáculo. Mais uma vez eu e a educadora pensámos e encontrámos uma estratégia para que a família não saísse prejudicada, até porque os pais mostravam interesse em participar. Decidimos que estes pais levariam o caderno durante o fim de semana, e teriam assim mais tempo. Assim foi, e na segunda feira a menina lá trazia o livro muito contente, dizendo “Está aqui o desenho que fiz para mostrar aos meus amigos” (nota de campo, 31/10/2016).

Como já referi, as crianças gostaram muito da ideia de construírem uma história com os pais. Queria ainda frisar um episódio a que assisti, de uma criança que não trouxe o livro e ficou muito triste e incomodada com a situação, pois não queria falar nem olhar para nós. Explicámos a importância de trazer o livro porque todas as crianças queriam participar. Mas dissemos ao menino que não havia problema em não ter trazido a história, pois faria na mesma a sua parte, mais tarde quando os pais tivessem mais disponibilidade. O que iria acontecer era dar o livro a outra criança e mais tarde regressava à sua casa. O menino que já quase chorava acabou por se acalmar, pois era uma criança que através das minhas observações e em momentos de diálogo com a educadora que gostava de ter tudo muito organizado e de ser responsável, quando aconteciam situações deste género ficava muito aflito.

No que concerne à equipa de sala, foram bastante acessíveis comigo, pois mesmo antes de iniciar o estágio falei com a educadora sobre a minha intervenção para que pudesse logo começar no primeiro dia. A profissional mostrou logo disponibilidade para me ouvir, sugerir algumas estratégias e disse-me também que era uma boa ideia enviar uma mensagem aos pais com toda a explicação para que no primeiro dia já tivessem conhecimento. Durante a intervenção sempre tive o apoio da educadora e auxiliar. É de salientar que a auxiliar teve um papel importante porque era quem contactava mais com as famílias devido ao momento do acolhimento e do regresso às famílias. Assim, a profissional questionava os pais quando chegavam à instituição se tinham trazido o livro

e quando estes vinham buscar os filhos lembrava que tinham de levar o caderno. Saliento a importância do apoio que tive, foi uma mais valia e uma demonstração como é fundamental a relação entre a equipa de sala, pois “as relações apoiantes dependem da comunicação específica, honesta e directa. “(Hohmann e Weikart, 1997:137). E a colaboração entre todos para que se possam realizar atividades desta natureza, como afirma Hohmann e Weikart, (1997:152) “a colaboração entre os membros da equipa pedagógica (...) baseia-se no estabelecimento de relações apoiantes entre os adultos, na recolha de informação fidedigna (...) e na tomada de decisão relativamente às estratégias relacionadas com o currículo e o trabalho da equipa.”

Friso ainda a minha satisfação quando observava a educadora e auxiliar a lerem todos os dias o que as famílias escreviam, mostraram o seu interesse e curiosidade no que estávamos a elaborar.

Em suma, penso que todas as intervenções que realizei contribuíram para mim a nível pessoal e profissional. Cada uma das atividades permitiu que eu melhorasse alguns aspetos como o controlar da ansiedade, melhorar a minha confiança em falar perante as famílias, pois nunca o tinha feito. Perceber como é importante pensar o que dizer e a forma como dizer, pois, a maneira como transmitimos a informação é o primeiro passo para construirmos uma relação afetiva com as famílias. “O objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos” (Post & Hohmann, 2011:300).

Por outro lado, tive a consciência de como é importante não só conhecer o grupo como também as famílias, para que pudesse pensar em atividades que fossem interessantes e enriquecedoras, mas sobretudo motivadoras para as famílias e crianças.

Com estas atividades quero frisar como é fundamental as famílias terem uma participação e um envolvimento ativo na sala, de uma forma autónoma ou solicitada. Oliveira Formosinho e Araújo (2013:20) referem que “a participação dos pais estende-se ao seu envolvimento em rotinas quotidianas (...) e “em atividades e projetos afigura-se importante pois os pais poderão colaborar com várias informações, materiais, histórias tradicionais, canções”.

Através das minhas observações pude compreender como é importante a presença dos pais na sala, pois as crianças admiram presença dos pais na mesma. A minha intervenção também permitiu perceber o grau de participação dos pais nos contextos.

2.As Concepções das Educadoras Cooperantes

Nesta parte do estudo pretendo descrever e interpretar as concepções das educadoras cooperantes através da análise dos inquéritos que foram realizados às profissionais e a partir das observações realizadas durante o período de estágio. Os inquéritos por questionário foram enviados pelo correio eletrónico no final do primeiro ano de estágios. Uma das educadoras respondeu pelo mesmo meio de comunicação e a outra educadora imprimiu e escreveu as respostas em papel. Ambas referiram que caso necessitasse de mais informações estavam disponíveis para responder. Esclareço que no presente texto irei referir a educadora de creche como educadora A e a educadora de jardim de infância como educadora B.

Ao inquirir as profissionais sobre as suas concepções, pretendi compreender a sua forma de pensar sobre a relação que estabelecem com as famílias, as estratégias que implementam para promover esse relacionamento, os obstáculos ou dificuldades que encontram, e as estratégias que utilizam para os ultrapassar.

A educadora A reconhece a importância da relação com as famílias, considerando que “a relação com as famílias é fundamental para o bem-estar da criança”. Acrescenta ainda que é importante a partilha entre a equipa e a família sobre questões relacionadas com a criança, devendo existir um relacionamento com base na confiança: “a troca de informações sobre a criança, a sinceridade entre a equipa-família, a articulação creche-família-creche.” (educadora A). Se analisarmos o documento da Segurança Social Manual de Processos-chave Creche (2010:38) que refere que “um dos aspectos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com a família (...) deve ser caracterizada por uma partilha activa de informação e por um respeito mútuo.”, verificamos que a educadora partilha estes princípios. A mesma concepção tem a educadora B que refere que “é de extrema importância a escola manter uma boa relação com as famílias, onde prevaleça um diálogo aberto e autêntico”.

A educadora A menciona que as atividades realizadas com as famílias devem ser planificadas “o trabalho com as famílias deverá ser planificado/pensado e estar presente

na prática de um educador de infância.” Por outro lado, a educadora B considera o trabalho com as famílias de complementaridade, para que o trabalho em casa e na escola faça sentido e não aconteçam grandes disparidades. A este respeito o já citado Manual Processos- Chave (2010:38) refere que deve haver “momentos de trabalho conjunto entre ambos para melhor benefício da criança”.

Ao analisar a descrição da educadora A sobre as estratégias que utiliza para promover o relacionamento com as famílias compreendo que em primeiro lugar a educadora considera fundamental a criação de uma “relação com base na confiança e no respeito” Deste modo, a educadora A considera como uma das estratégias relevantes manter a abertura do espaço da sala para com as famílias, ou seja, os familiares “podem estar e/ou aparecer sempre que quiserem” (educadora A). Como refere Borrás (2002:120) “convidar os pais para uma jornada de portas abertas (...) onde estejam expostos os trabalhos realizados pelas crianças é uma forma de os aproximar do centro e integrar no seu funcionamento”, não é apenas mostrar aos pais as produções das crianças, mas também a rotina destas e podem ainda simplesmente passar um tempo com os filhos e outras crianças do grupo.

Uma outra estratégia desenvolvida pela educadora consiste nas conversas diárias que tenta estabelecer com as famílias, trocando informações importantes sobre as crianças, ou outras informações relevantes para os pais “diariamente pergunto se a criança está bem e quando a entrego à família também me preocupo em passar as informações mais importantes do dia. Quando é por exemplo o dia da reunião de pais relembro os pais na véspera” (educadora A). Pude observar este aspeto diversas vezes, porque ao longo do meu estágio estive presente tanto no momento de acolhimento como na saída das crianças, e foi visível a preocupação da educadora em manter um diálogo com as famílias. No período da manhã quando o pai ou a mãe chegava à sala a profissional procurava saber como a criança estavam, como tinham passado a noite, e ouvir os pais sobre algum assunto que tenha para falar quer sobre a criança quer sobre outra coisa, por exemplo uma mãe que disse “Está aqui os remédios do D, tem escritos as horas para tomar”. Em relação ao período da tarde, a educadora tentava sempre transmitir aos pais como a criança tinha passado o dia, e quando faziam algo novo também diziam aos pais. No que diz respeito ao passar do dia, os pais perguntavam sempre como a criança tinha comido ao almoço, e em relação a aprendizagens novas era nomeadamente a fralda, pois muitas crianças estavam a retirar a fralda.

Observei que a profissional tinha mais disponibilidade no momento da saída das crianças para conversar com os pais, do que no período da manhã, devido ao horário, ou então porque estava a realizar alguma tarefa com o grupo e quem acolhia as crianças era a auxiliar que recebia as informações e transmitia à educadora. Em relação à comunicação de reuniões, para além de colocar uma mensagem nos cadernos de correspondência, quando os pais estavam presentes fazia sempre referência às reuniões para que estes não se esquecessem.

A educadora B parece partilhar as mesmas concepções, visto que refere que os “encontros formais e informais promovidos ao longo do ano letivo pelo educador, (...) são essenciais para fortalecer os laços afetivos entre a escola e a família”. A mesma educadora menciona uma distinção entre os encontros formais e informais, referindo-se aos formais como “expressos em reuniões de pais, que assumem um cariz geral ou particular dependendo se tratam de reuniões com todo o grupo de pais ou com os pais de determinada criança”. Sobre as reuniões formais, Rojo, Torío e Estébanez (2006: 30) referem que são úteis “para troca de informação concreta sobre as características e necessidades das crianças (...) e planeamento conjunto de algumas actividades: saídas, espaços dentro da sala, actividades extra-curriculares, festas, etc.”

É aos encontros informais que “são constituídos pelos momentos em que os pais vão levar/buscar os filhos à instituição e conversam em particular com o educador.”(Educadora B) Spodek e Saracho (1998:174) partilham a mesma opinião referindo que “as reuniões individuais entre os pais e [educadores] são um componente essencial do processo de comunicação” e que “os pais precisam e querem saber sobre os seus filhos desde a perspectiva da escola, e esta também tem a ganhar com a sua contribuição”. Ainda da mesma opinião são Bassedas, Huguet e Solé (1999:285) que referem que:

“os contactos informais são importantes por diversas razões: permitem um conhecimento progressivo dos agentes educadores da criança; ajudam os pais e as mães a tranquilizarem-se e a verem com segurança a estada do seu filho ou da sua filha na escola”

Também foi visível, a partir das observações feitas, que as práticas da educadora B traduzem muita importância ao diálogo com os pais no dia a dia. Observei durante o meu estágio que durante o acolhimento e saída das crianças a profissional prestava toda a atenção às famílias. Nesse grupo existiam muitas crianças que chegavam após a hora de

chegada da educadora e percebi que é muito valorizado este momento, pois a profissional pretendia sempre receber as crianças e as suas famílias questionando como tinham passado a noite e muitas vezes as crianças traziam objetos de casa, então a educadora procurava sempre saber o que traziam e dizer para levarem para dentro para mostrar às outras crianças. Outra observação que fiz, foi em relação às circulares que por vezes tinham de ser assinadas pelos pais, nestas altura a educadora tinha atenção de quando os pais chegavam perguntar “Viu a circular que enviámos, tem de assinar se autoriza ou não”. Por outro, lado nas reuniões também era dada muita importância a cada família. Numa reunião de pais em que pude estar presente, verifiquei como esta é dinamizadora e interessante para as famílias. Importa salientar que a reunião foi concretizada no ginásio da instituição. Iniciou com uma peça de teatro dinamizada pelas crianças e equipa de sala, incluindo-me a mim. Enquanto a educadora ia lendo a história as crianças iam entrando em cena realizando as suas ações, a auxiliar de ação educativa estava a apoiar as crianças, dizendo quando cada uma tinha de entrar, e auxiliando a tirar e a por objetos em cena. Eu, estava junto do projetor a passar as imagens da história que apareciam na parede. Em seguida foi passado um vídeo com o percurso das crianças ao longo do ano letivo, com fotografias e filmagens. No fim as famílias foram convidadas a um momento conjunto com a equipa de sala e as crianças, onde existiu um lanche e principalmente diálogo entre todos, sobre as crianças e outros assuntos.

A educadora B ainda mencionou que utiliza outras estratégias, como “o caderno digital, circulares, participação em projetos e atividades da sala e a participação em atividades coletivas do colégio”. São todas formas de comunicar com as famílias e de lhes transmitir informações relevantes sobre acontecimentos, aprendizagens, momentos vividos pelas crianças. Importa referir que as circulares são enviadas por email para os pais, mas observei que são colocadas na porta e janela da sala, para que os pais possam ler e por vezes assinar, quando se trata de autorizações.

Em relação aos obstáculos e dificuldades que encontra na relação com as famílias, a educadora A refere que é essencialmente na “partilha de todas as famílias nos diversos momentos/partilhas pedidas.” Por outro lado, a educadora B menciona que “os maiores obstáculos neste tipo de relação são a resistência de algumas famílias a determinadas sugestões/indicações dadas pela equipa de sala, ou na compreensão da importância de determinadas atividades mais lúdicas, ao invés de outras mais escolarizadas”. Em conversa com ambas as educadoras pude constatar que estes dois aspetos são muitas vezes

encontrados quando falamos das famílias, pois pude compreender pelo que as profissionais partilharam que muitos pais têm dificuldade em partilhar o que pensam. A este respeito Ribeiro e Andrade (2006:390) referem que “pode-se dizer que os pais valorizam o acompanhamento escolar dos filhos, mas sentem dificuldades em fazê-lo”.

A educadora B acrescenta ainda que “também é difícil por vezes fazer ver às famílias a importância da participação em atividades de sala, onde o mais importante é a sua participação ativa e não o resultado final, com o qual têm sempre uma grande preocupação para que seja o melhor e mais bonito”. Através das minhas observações percebi que existem famílias que não compreendem bem o facto da sua participação ser fundamental para o desenvolvimento das crianças, mas também observei mães e pais muito interessados em participar nos projetos da sala partilhando materiais que tinham em casa, como por exemplo, livros de plantas e animais, livros de experiências e fotografias de algum sítio que foram ou sobre algum tema que esteja a ser desenvolvido. No que diz respeito a este último aspeto observei no placar da sala um registo de uma mãe, que no tema das férias trouxe fotografias de quando tinham andado de barco, outro exemplo foi uma menina que trouxe uma experiência que tinha feito em casa com os pais, no momento do tapete mostrou ao restante grupo e disse como a tinha feito para que as outras crianças pudessem fazer, Dessen e Polónia (2007:27) referem que “os pais estão constantemente preocupados e envolvidos com as atividades escolares dos filhos.”, o que muitas vezes acontece e que observei é quando a educadora pedia uma tarefa realizada em casa com as crianças para ficar “bonito” era mais construído pelos pais do que pelos filhos.

Em relação às estratégias que poderão ser desenvolvidas para ultrapassar estes obstáculos e dificuldades, a educadora A refere que o importante é “desafiá-las constantemente fazendo-as perceber que não seja fácil, mas pelas crianças devemo-nos esforçar”. Como nos diz Rebelo (1996:83, citado por Baptista, 2013) “(...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo de dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças (...)”.

Enquanto a educadora B apresenta como estratégia “o diálogo essencialmente e também pelos conteúdos apresentados nas reuniões de pais, onde devemos dar relevância e a devida importância ao nosso trabalho e àquilo que ele proporciona às nossas crianças.”

Em síntese, posso afirmar que ambas as educadoras têm como principal estratégia de envolvimento o diálogo constante com as famílias para criar uma boa relação, ao mesmo

tempo que as fazem compreender a importância de participarem e de se envolverem nas atividades da instituição e da sala. Como afirma Perrenoud (2000:114) “informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo uma competência.”

As duas educadoras valorizam bastante os momentos de acolhimento e regresso às famílias, por ser uma ocasião que promove o diálogo, onde podem partilhar tudo o que vão observando sobre as crianças bem como ouvir o que os pais têm para dizer sobre os seus filhos.

Capítulo IV – Considerações Finais

Considerações Finais

Relembro que este estudo teve origem na seguinte questão de investigação: **Como otimizar o envolvimento e participação das famílias nos contextos de creche e jardim de infância?** Em conformidade, desenvolvi este projeto com a finalidade de investigar e compreender como se pode potenciar a relação entre as famílias e as valências de creche e jardim de infância, considerando que esta relação deve ser de confiança, segurança e respeito entre todos, como nos referem diferentes autores (Post e Hohmann 2011, Hohmann e Weikart 1997, Portugal 1998). Procurei compreender quais são as estratégias que podem ser utilizadas pelos profissionais para a construção desta relação, e a que estratégias recorrem para envolverem as famílias na instituição educativa e na sala. Procurei também compreender qual é o nível de participação dos pais e mães nos contextos educativos e como se pode incrementar a sua participação.

Para concretizar esta investigação e dar resposta à questão de partida, tive em conta a observação das práticas das educadoras cooperantes, os momentos de diálogo que estabeleci e as reflexões que fiz com as educadoras, as conceções das profissionais sobre este tema (recolhidas através de um inquérito por questionário), e a análise documental a projetos educativos / projetos de sala de cada instituição, para que fosse possível entender, analisar e interpretar o trabalho realizado com as famílias. Também foi importante a minha observação participante porque foi a partir desta que pude perceber como era concretizado todo este trabalho das educadoras.

Chegada ao final deste percurso importa agora refletir de forma integrada sobre todas as observações, reflexões e análises feitas a partir das vivências que fiz nos contextos. Compreendendo que para que se estabeleça uma relação com base na confiança entre as famílias e a equipa de sala é necessário que esta parta da iniciativa dos educadores. É fundamental que os profissionais tenham um contacto constante com os pais e mães para que possam existir momentos de partilha entre ambos. Importa que os educadores tenham uma porta “aberta”, tanto da instituição como da sala para que possam integrar as famílias na rotina das crianças. Ao proporcionarem estes momentos estão a estimular a relação com as famílias, mas também estão a envolvê-los no quotidiano dos filhos. Quando envolvem os pais na rotina das crianças estão a mostrar-lhes as suas práticas e como é

desenvolvido o seu trabalho. Com toda esta comunicação e partilha quem mais beneficia desta relação de confiança são as crianças (Post e Hohmann 2011) promovendo assim o seu desenvolvimento integral.

Assim, é fundamental os profissionais aproveitarem todos os momentos para comunicarem com as famílias, como pude observar em ambos os estágios. Esta preocupação centra-se principalmente nos momentos de acolhimento e saída das crianças e também se desenvolve através dos cadernos de correspondência, circulares, reuniões e momentos conjuntos. Através da pesquisa realizada posso concluir que estas formas de comunicação são uma mais valia pois permitem um acompanhamento direto por parte da família, já que não passam o tempo com as crianças enquanto estas estão na instituição e assim podem ir sabendo das suas conquistas e aprendizagens. Mas também é importante que exista esta comunicação de casa para a sala, ou seja, as famílias também devem partilhar as vivências e os momentos que as crianças têm em casa com os profissionais de educação. Também acho importante que exista uma resposta sempre que ocorre uma partilha de informação, permitindo assim a valorização tanto das famílias como do trabalho dos educadores.

Todas estas interações permitem o envolvimento das famílias nos contextos educativos. Com isto pretendo dizer que as famílias, ao sentirem abertura e apoio por parte dos profissionais, sentem mais confiança para se envolverem em atividades e projetos da instituição. Cabe ao educador solicitar a presença das famílias em atividades da sala, informá-los sobre as mesmas e pedir a sua contribuição. Importa também que as famílias o façam autonomamente, mas para que isso aconteça os educadores têm que encontrar estratégias que promovam este envolvimento, convidando os pais a passarem algum tempo na sala e incentivando a intervenção. Posso afirmar que observei em ambos os estágios a preocupação em envolver os pais, mas foi visível um maior envolvimento das famílias no contexto de jardim de infância, através dos projetos e atividades que eram desenvolvidas em sala e que os pais contribuíam trazendo coisas que achassem relevantes para a concretização dos mesmos. Enquanto que no contexto de creche observei mais este aspeto em momentos festivos — a educadora pedia nestas alturas o auxílio dos pais para decorações da sala ou da instituição.

No que diz respeito à participação foi visível em ambas as instituições que não existe muita consciência da importância da tomada de decisão por parte da família. De acordo com alguns autores (Gispert 1998, Homem 2002, Magalhães 2007) a participação das

famílias diz respeito ao poder que estas têm dentro das instituições. Para que isto aconteça é importante existir uma abertura da instituição e um maior à vontade dos educadores para receberem novas sugestões e aceitarem as decisões das famílias.

Assim, posso afirmar que o papel do educador é fundamental no que diz respeito à relação com as famílias. Para isso é crucial que o profissional conheça o grupo de crianças e as suas famílias, para poder planear toda a sua prática e mais tarde refletir sobre a mesma, melhorando os aspetos que achar necessário. Importa ouvir os pais, as suas opiniões, sugestões e críticas para que o seu trabalho possa melhorar.

Todas estas observações, análises, interpretações e conclusões fizeram-me refletir sobre a minha prática futura. Acredito que a construção de uma relação sólida entre a equipa e as famílias e a partilha de informações são sem dúvida os aspetos mais importantes. Como futura educadora acho que não são apenas as partilhas entre as famílias e o educador sobre a criança, mas também o dar a conhecer as práticas educativas que se desenvolvem envolvendo os pais no trabalho realizado em sala, sendo um ponto a favor na relação com as famílias e no envolvimento e participação das mesmas nos contextos educativos.

Enquanto futura educadora penso que é necessário ter todas estas questões em conta, razão pela qual é imprescindível ouvirmos as famílias e encontrarmos estratégias para as envolver e fazer participar.

Pretendo agora dar visibilidade às aprendizagens que fiz durante o meu percurso de investigação. Sem dúvida que as maiores aprendizagens que desenvolvi ao longo de todo este processo foram ao nível pessoal e profissional. A nível pessoal porque me permitiu melhorar a capacidade de investigar sobre um determinado tema, para além de desenvolver a nível pessoal também desenvolveu a nível profissional. Por um lado, porque aprendi a pesquisar e encontrar autores que abordassem do ponto de vista teórico o tema escolhido e selecionar os conceitos e as ideias que mais faziam sentido para a minha investigação. Posteriormente, pude comparar as suas ideias com as práticas observadas e ainda ir ao encontro das minhas ideias, perspetivas e crenças em que acreditava. Também permitiu melhorar a minha capacidade de comunicação porque tive de adequar a minha forma de me expressar e de me dar a compreender a diferentes intervenientes, como professores, educadoras cooperantes, famílias, diretoras das instituições, auxiliares de ação educativa e principalmente às crianças. Para cada um tive

de encontrar a melhor forma de comunicar para que me pudessem compreender e ajudar no que precisasse.

A nível profissional permitiu-me compreender as diferentes práticas educativas e as suas intencionalidades. Ao observar o trabalho das educadoras pude perceber o que poderei ou não realizar enquanto futura educadora. Também percebi que as estratégias que cada profissional encontrava foram para mim uma aprendizagem, na medida em que poderei vir a recorrer às mesmas em algum momento no futuro que ache relevante. O controlar das emoções também foi uma aprendizagem, pois com cada educadora pude aprender a controlar algumas emoções, como por exemplo a tristeza por não conseguir chegar até uma família. Aprendi também que nunca devemos desistir. Tive a satisfação de poder acompanhar uma criança a desenvolver uma capacidade, a qual darei como exemplo: quando uma menina começou a andar, foi importante mostrar aos pais a nossa alegria e satisfação, mas também ao mesmo tempo controlar esse sentimento porque as famílias podem sentir alguma tristeza por não terem sido os primeiros a estar presentes nesse momento.

Outra aprendizagem que realizei foi sobre o tipo de relação que deve existir entre a equipa de sala e as famílias, pois através das minhas observações e momentos de diálogo pude perceber que esta deve existir com base na confiança, respeito e de muita partilha. Quando existe uma relação positiva entre a auxiliar e a educadora todo o trabalho concretizado com as crianças e com a família decorre de uma forma mais colaborativa. É importante que exista um diálogo frequente entre a equipa sobre todos os acontecimentos que vão surgindo ao longo dos dias, para que juntos possam observar, planear, intervir, refletir e avaliar todos os momentos.

Quero agora dar ênfase às dificuldades com que me deparei no meu percurso nos estágios e durante a elaboração deste relatório. Como já mencionei, quando iniciei o primeiro estágio no contexto de creche sabia qual o tema que pretendia investigar. A primeira dificuldade foi encontrar atividades que envolvessem as famílias na sala, mas que fossem interessantes tanto para estas como para as crianças. Contudo esta dificuldade foi ultrapassada, pois comecei a pesquisar em livros e recorri à minha criatividade, e mais tarde tive a oportunidade de ter conversas muito ricas com as educadoras. Outra dificuldade que para mim foi mais uma aprendizagem, foi quando regressei aos contextos de creche e jardim de infância e constatei a existência de novas famílias e assim ter que começar do zero e criar uma relação com cada uma. No entanto esta dificuldade foi logo

superada, porque sempre tive um contacto diário com os pais e sempre muito positivo. Também senti algum desconforto por alguns pais não lerem as minhas mensagens, mas superei encontrando estratégias para captar a atenção destes, falando com eles nos momentos do acolhimento e do regresso às famílias.

Em relação à construção do relatório senti alguma dificuldade em encontrar autores que fundamentassem a parte teórica deste estudo; gostaria que fossem ao encontro das minhas perspetivas, tive dificuldade em articular a ideia do autor com a minha, mas toda a pesquisa serviu para conhecer as conceções de diferentes autores adquirindo assim novos conhecimentos. Fui ultrapassando este aspeto, com a pesquisa de diversos documentos, com o apoio da orientadora e com o meu esforço em ir melhorando e aperfeiçoando o texto. Uma outra dificuldade que por vezes surgiu foi em construir os textos, pois tinha muita informação que gostaria de partilhar e não conseguia organizá-la, mais uma vez esforcei-me para ultrapassar estas dificuldades, escrevendo, lendo e optando pela informação mais relevante. Outra situação difícil com que me deparei foi a definição do conceito de participação, pois só quando comecei a pesquisar compreendi em que consistia o mesmo, e concluí que todas as minhas intervenções e observações estavam em torno do envolvimento e não da participação. Mesmo assim, decidi abordar este conceito para dar a conhecer como é entendido e praticado nos contextos educativos.

Concluo referindo que este relatório de investigação foi muito pertinente para mim, enquanto futura profissional de educação, pois serviu para compreender a importância que é dada pelos profissionais à relação com as famílias. Porém, percebi que é uma das relações mais complexas de se estabelecer, mas uma das mais fundamentais e que quem mais beneficia são as crianças. Assim, como futura educadora pretendo construir uma relação próxima com todas as famílias, ouvi-las e valorizá-las. Tenciono envolver sempre que possível os pais nos projetos de sala e da instituição, pois sabemos que temos de ter em conta tanto a instituição em que trabalhamos, nomeadamente se nos dá abertura para envolver as famílias, como a disponibilidade e motivação destas em estar presente e implicada no contexto de sala.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Baptista, C. S. M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre
- Bassedas, E., Huguet, T., e Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artemed
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil*. Setúbal: Mariana Editores
- Carmo, H e Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Costa, M. H. (2016). *Relação Família – Escola: um olhar de ecologia humana entre o ensino e o privado*. Lisboa: De facto editores
- Coutinho, C. Et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação do Minho, Portugal
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Dessen, A. M., & Polonia, C. A. (2007). A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paideia* 17(36) 21-32
- Ferreira, A. M., Furtado, O., Santos, T. (2002). *Envolvimento Parental no Jardim de Infância: Que representações?* *Cadernos de Educação de Infância*, 62, abril 2002. 36-37
- Folque, M. A. (1999) “*A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*” *Escola Moderna – Revista do Movimento da Escola Moderna*. Nº5, 5ª Série

- Gispert, C. (1998). *Programas de formação de educadore. Psicologia infantil e juvenil*. Volume 4: Educação. Lisboa: Oceano – Liarte
- Hohmann, M., & Weikart, P. D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homen, L. M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: como colaborar*. Lisboa Texto Editora
- Miranda, M. M. (2002). *A Família como primeiro espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância, 62, abril 2002. 11-15
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Moreira, M. C. A. (1999). Jardim de infância/ Família: interação precisa-se!. *Cadernos de Educação de Infância*, 51, julho 1999. 31-33
- Nunes, S. B. P. T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime Editor
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, B. S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma práxis de participação* (4ª edição). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, M. T. Pinazza, A. M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Ostetto, E. L. (2013). *Educação Infantil saberes e fazeres da formação de professores*. (5º Edição). Campinas São Paulo: Papiros Editora
- Ostetto, E. L. (2011). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Papiros Editora
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ribeiro, F. D., Andrade, S. A. (2006). A Assimetria na relação entre família e a escola pública. *Padeia* 16(35), 385-394

Rojo, C. C., Díez Torío, M. A., Estébanez, E. A. (2006). *Lua cheia 2-3 anos*-Material de apoio didático. São Domingos de Rana: Mundicultura

Segurança Social (2010), Manual de processos-chave creche – 2º edição Revista, Ed. Segurança Social Instituto da Segurança Social, I.P

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed

Zabalza, M. A. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré-escolar

Documentos Oficiais

Projeto de sala da Creche da Instituição A

Projeto de sala do Jardim de Infância da Instituição B

Projeto Educativo da Instituição A

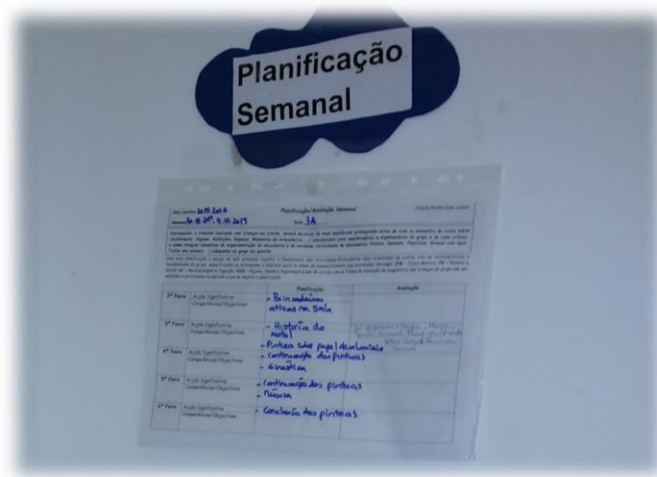
Projeto Educativo da Instituição B

Apêndices

Índice de apêndices

<u>Apêndice I Planificação Semanal da Instituição A</u>	97
<u>Apêndice II Diário Semana da sala da Instituição A</u>	97
<u>Apêndice III Planta da sala 3A da Instituição A</u>	97
<u>Apêndice IV Agenda Semanal da Instituição B</u>	98
<u>Apêndice V Planta da sala azul da Instituição B</u>	98
<u>Apêndice VI Livro “O que mais gosto de fazer com a minha família” – primeira intervenção em creche</u>	99
<u>Apêndice VII Mensagem enviada aos pais (creche)</u>	99
<u>Apêndice VIII “Jogo dos animais” – segunda intervenção em creche</u>	100
<u>Apêndice IX Mensagem enviada aos pais (segundo momento em creche)</u>	100
<u>Apêndice X Cartões dos animais para o jogo</u>	101
<u>Apêndice XI Opinião dos pais sobre a atividade (segundo momento creche)</u>	101
<u>Apêndice XII Mensagem enviada aos pais (primeiro momento jardim de infância)</u>	102
<u>Apêndice XIII Tabela (primeiro momento jardim de infância)</u>	102
<u>Apêndice XIV Registo da primeira parte da atividade (primeiro momento de jardim de infância</u>	103
<u>Apêndice XV Atividades realizadas pelos pais (primeiro momento jardim de infância)</u>	103
<u>Apêndice XVI Livro de retalhos</u>	104
<u>Apêndice XVII Mensagem aos pais (segundo momento jardim de infância)</u>	104
<u>Apêndice XVIII Inquérito por questionário (exemplar)</u>	105
<u>Apêndice XIX Inquéritos por Questionário respondidos pelas educadoras cooperantes de creche e jardim de infância</u>	106
<u>Apêndice XX Conceções das educadoras cooperantes – respostas aos inquéritos por questionário</u>	110

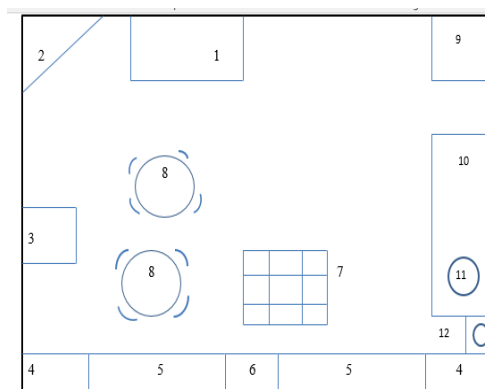
Apêndice I Planificação Semanal da Instituição A



Apêndice II Diário Semana da sala da Instituição A



Apêndice III Planta da sala 3A da Instituição A



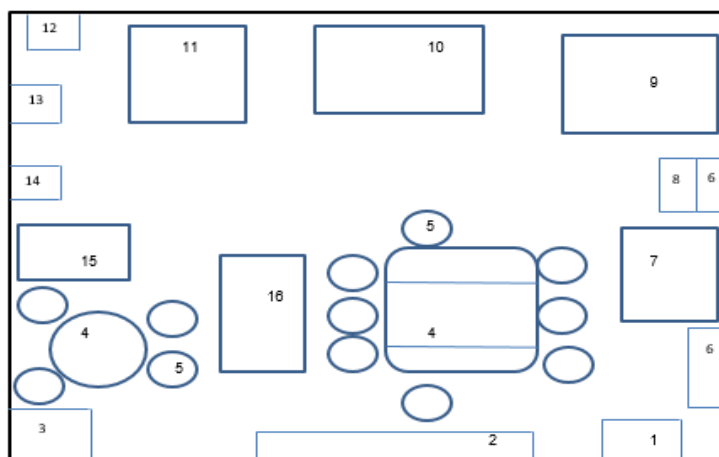
Legenda:

- 1- Móvel onde são guardados os brinquedos
- 2- Cu-Cu
- 3- Armário (apoio aos adultos)
- 4- Portas de acesso ao exterior
- 5- Janelas
- 6- Prateleira dos livros
- 7- Tapete
- 8- Mesa e cadeiras
- 9- Entrada da sala
- 10- Móvel de apoio
- 11- Lava loiças
- 12- Balde do lixo

Apêndice IV Agenda Semanal da Instituição B

Agenda Semanal				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Acolhimento 7h30' – 9h00'	Acolhimento 7h30' – 9h00'	Acolhimento 7h30' – 9h00'	Acolhimento 7h30' – 9h00'	Acolhimento 7h30' – 9h00'
• Conselho de grupo	• Conselho de grupo	• Conselho de grupo	• Conselho de grupo	• Conselho semanal
Merenda da Manhã 10h00	Merenda da Manhã 10h00	Ex. Musical 09h30 – 10h15	Merenda da Manhã 10h00	Merenda da Manhã 10h00
• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	Língua Inglesa 10h20 – 11h05	Merenda da Manhã 10h20	• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	Trabalho de campo
• Momento de arrumar e higiene	• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	Ex. Físico-Motora 10h30 – 11h15	• Momento de arrumar e higiene	• Momento de arrumar e higiene
Almoço/Repouso/Lanche	Almoço/Repouso/Lanche	Almoço/Repouso/Lanche	Almoço/Repouso/Lanche	Almoço/Repouso/Lanche
• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos	• Atividades e projetos espontâneos e/ou propostos
• Balanço em conselho	• Balanço em conselho	• Balanço em conselho	• Balanço em conselho	• Balanço em conselho

Apêndice V Planta da sala azul da Instituição B



Legenda:

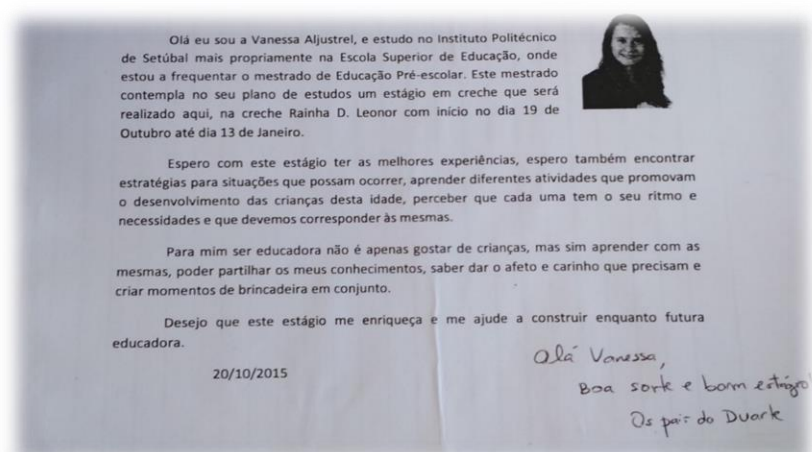
- 1- Porta de entrada
- 2- Balcão de apoio aos adultos com lavatório
- 3- Casa de banho
- 4- Mesa
- 5- Cadeiras
- 6- Móvel de apoio aos adultos da sala
- 7- Área das construções

- 8- Móvel onde as crianças guardam as suas produções
- 9- Área do faz de conta
- 10- Área polivalente
- 11- Área das expressões plásticas
- 12- Porta de acesso ao exterior
- 13- Quadro de ardósia
- 14- Cavalete
- 15- Área da escrita e reprodução/ área da biblioteca
- 16- Área das ciências e da matemática/ área dos jogos de mesa

Apêndice VI Livro “O que mais gosto de fazer com a minha família” – primeira intervenção em creche



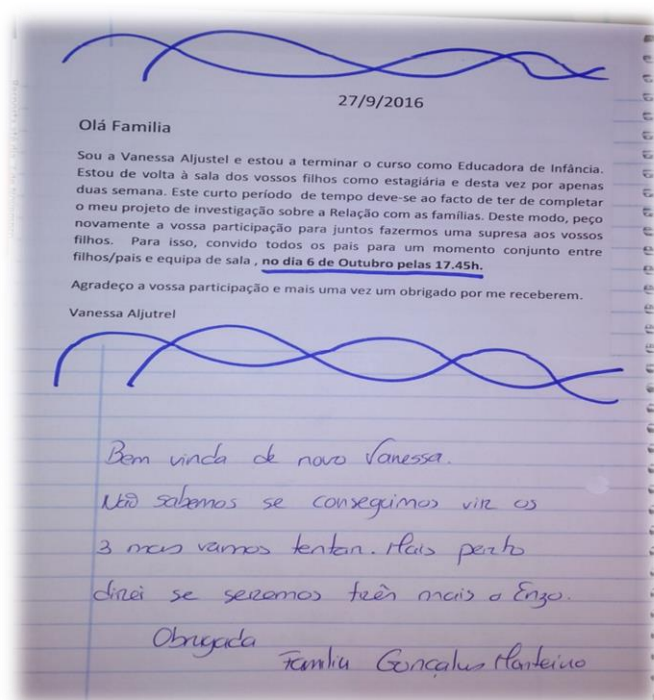
Apêndice VII Mensagem enviada aos pais (creche)



Apêndice VIII “Jogo dos animais” – segunda intervenção em creche



Apêndice IX Mensagem enviada aos pais (segundo momento em creche)



Apêndice X Cartões dos animais para o jogo



Apêndice XI Opinião dos pais sobre a atividade (segundo momento creche)

O QUE ACHARAM DO MOMENTO

Boa iniciativa
Bom jogo
Adequado
Pai Alexandre.

Gostamos muito.
Muito divertido.
Mãe e Enzo
Mamã do Enzo

Ótima atividade para o desenvolvimento da linguagem e divertida!!
Duarte B. *

Adoramos a atividade, muito divertido e a felicidade de ver os filhos se divertindo e aprendendo.

Devem fazer mais atividades!
Papais da Sofia

Boa Energia!

O QUE ACHARAM DO MOMENTO

Momento divertido e educativo - Pai Vasco

Muito interessante e divertido - Mãe Sandra

O jogo é divertido e educativo, muito do que os filhos aprenderam com a mãe e o pai.


Foi muito divertido, bom momento de interação.
Mãe Francisca

Uma excelente iniciativa! A repetição em várias vezes! Mãe Francisca

Nós Adoramos a Atividade, foi muito divertido, Parabéns pela ideia. Beijinhos para a equipa da sala 6. Tânia e Larissa

É bom participar com os nossos filhos!
Gostei muito... Francisca mãe João

Apêndice XII Mensagem enviada aos pais (primeiro momento jardim de infância)



Escola x Centro

08-03-2016

Pedido de Participação no projeto (O que mais gosto de fazer com a minha família)

Ola famílias,

No âmbito do meu estágio pretendo realizar uma atividade que será parte integrante do no meu projeto de investigação do final de curso. Este projeto tem como finalidade uma investigação sobre o trabalho com as famílias. Na sala dos vossos filhos, gostaria de desenvolver uma atividade que consiste num livro feito com a vossa colaboração. Este trabalho tem como objetivo registar numa folha o que o vosso filho mais gosta de fazer em conjunto convosco, trabalho este que deve ser entregue até ao dia 04/04/2016. Após esse trabalho realizado em casa, solicito a vossa presença em sala, para que junto do vosso filho o possam apresentar e colocar em prática se for caso disso, como por exemplo: eu e o meu filho gostamos de fazer pizzas e vêm à sala fazer as pizzas. Pretende-se que os pais em conjunto com a equipa de sala agendem um dia favorável à vinda dos mesmos à sala.

Depois de concluídas as apresentações, construiremos o livro que irá estar disponível na sala para que todas as famílias e crianças o possam ver sempre que desejarem. Com esta atividade pretendo promover a partilha entre o grupo, desenvolver o conhecimento de si próprio e sobretudo permitir o envolvimento das famílias nas

Ser educadora não é apenas trabalhar com a equipa da instituição, com a equipa de sala e com o grupo de crianças, mas também com as famílias das mesmas, porque ao mantê-las incluídas em tudo o que é proposto na sala, transmitimos confiança e segurança necessária, para a construção de uma relação de proximidade entre a escola e a família.

Bom trabalho!

Vanessa Aljustrel

Apêndice XIII Tabela (primeiro momento jardim de infância)

Dias da semana	Presença dos pais
4 de Abril	
5 de Abril	
6 de Abril	
11 de abril	
12 de Abril	
13 de Abril	
18 de Abril	
19 de Abril	
20 de Abril	
21 de Abril	
22 de Abril	
26 de Abril	
27 de Abril	
2 de Maio	
3 de Maio	
4 de Maio	
9 de Maio	
10 de Maio	
11 de Maio	
16 de Maio	
17 de Maio	
18 de Maio	
23 de Maio	
24 de Maio	
25 de Maio	

Apêndice XIV Registo da primeira parte da atividade (primeiro momento de jardim de infância)



Apêndice XV Atividades realizadas pelos pais (primeiro momento jardim de infância)



Apêndice XVI Livro de retalhos



Apêndice XVII Mensagem aos pais (segundo momento jardim de infância)

Colegio Centeio
17-10-2016

Comunicado às famílias

Olá famílias,

Sou a Vanessa Ajustrel e estou a terminar o curso de Educadora de Infância. Estou de volta ao Colegio do Centeio e à sala azul, como estagiária e desta vez por apenas duas semanas. Este curto período de tempo deve-se ao facto de ter de completar o meu projeto de investigação, que tem como tema: "Relação com as Famílias". Deste modo, peço novamente a vossa participação para a realização de uma atividade em conjunto com os vossos filhos.

A atividade consiste num livro de retalhos, que tem como objetivo a criação de uma história, a mesma é criada por vocês (família) em conjunto com os vossos filhos. Será enviada para casa por ordem alfabética um caderno com a frase "Era uma vez..." e a partir da mesma cada família elabora uma parte da história. A história é de tema livre, sendo que cada família tem no máximo duas folhas para escrever e ilustrar. Tanto na parte escrita, como na ilustração os vossos filhos devem ter uma participação ativa.

O caderno é enviado todos os dias para uma família e devolvido no dia seguinte, para que possa ser entregue a outra. Desde já agradeço a vossa participação.

Com os melhores cumprimentos,
Vanessa Ajustrel





Apêndice XVIII Inquérito por questionário (exemplar)

Projeto de Investigação – Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inquérito por Questionário às Educadoras de Infância

No âmbito da realização do meu Projeto de Investigação cujo o tema é a Relação com as Família. Venho por este meio solicitar a vossa participação neste inquérito, com a finalidade de recolher informações relevantes para o estudo.

Questões:

1. Enquanto educadora, o que pensa sobre a relação com as famílias?
2. Que estratégias utiliza para promover o seu relacionamento com as famílias?
3. Quais os principais obstáculos/ dificuldades que encontra na relação com as famílias?
4. Que estratégias poderão ser desenvolvidas para ultrapassar estes obstáculos/dificuldades?

Obrigada pela participação,

Estagiária, Vanessa Aljustrel

Apêndice XIX Inquéritos por Questionário respondidos pelas educadoras cooperantes de creche e jardim de infância

Projeto de Investigação – Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inquérito por Questionário às Educadoras de Infância

Educadora de Creche

No âmbito da realização do meu Projeto de Investigação cujo o tema é a Relação com as Família. Venho por este meio solicitar a vossa participação neste inquérito, com a finalidade de recolher informações relevantes para o estudo.

Questões:

5. Enquanto educadora, o que pensa sobre a relação com as famílias?
6. Que estratégias utiliza para promover o seu relacionamento com as famílias?
7. Quais os principais obstáculos/ dificuldades que encontra na relação com as famílias?
8. Que estratégias poderão ser desenvolvidas para ultrapassar estes obstáculos/dificuldades?

- 1- A relação com as famílias é fundamental para o bem-estar da criança. A troca de informações sobre a criança, a sinceridade entre a equipa-família, a articulação creche-família-creche. O trabalho com as famílias deverá ser planificado/pensado e estar presente na prática de um educador de infância.
- 2- Estabelecer uma relação com base na confiança e no respeito. O espaço sala é aberto e as famílias podem estar e/ou aparecer sempre que quiserem. Diariamente pergunto se a criança está bem e quando a entrego à família também me preocupo em passar as informações mais importantes do dia. Quando é por exemplo o dia da reunião de pais relembro os pais na véspera.
- 3- Partilha de todas as famílias nos diversos momentos/partilhas pedidas.
- 4- Desafiá-las constantemente fazendo-as perceber que não seja fácil, mas pelas crianças devemos-nos esforçar. Flexibilidade

Obrigada pela participação,
Estagiária, Vanessa Aljustrel

Projeto de Investigação – Mestrado em Educação Pré-Escolar
Inquérito por Questionário às Educadoras de Infância
Educadora de Jardim de Infância

No âmbito da realização do meu Projeto de Investigação cujo o tema é a Relação com as Família. Venho por este meio solicitar a vossa participação neste inquérito, com a finalidade de recolher informações relevantes para o estudo.

Questões:

9. Enquanto educadora, o que pensa sobre a relação com as famílias?
Penso que é de extrema importância a escola manter uma boa relação com as famílias, onde prevaleça um diálogo aberto e autêntico e um trabalho de complementaridade, para que o trabalho em casa e na escola faça sentido e não aconteçam grandes disparidades.

10. Que estratégias utiliza para promover o seu relacionamento com as famílias?
Encontros formais e informais promovidos ao longo do ano letivo pelo educador, que são essenciais para a fortalecer os laços afetivos entre a escola e a família. Os encontros formais são expressos em reuniões de pais, que assumem um cariz geral ou particular dependendo se tratam de reuniões com todo o grupo de pais ou com os pais de determinada criança, ao passo que os encontros informais são constituídos pelos momentos em que os pais vão levar/buscar os filhos à instituição e conversam em particular com o educador. Através do

“Caderninho digital” – instrumento de registo dos acontecimentos/vivências/experiências mais significativos da vida da criança, no colégio e no seu contexto familiar. Pode também funcionar como forma de partilha de informações gerais de sala e do colégio. Funciona via email; das **circulares** – que seguem via email para todos os encarregados de educação, com informações relativas a todas as atividades e passeios comuns à valência de pré-escolar e por vezes a todas as valências do colégio; da **Participação em Projetos e Atividades da sala** – ao longo do ano letivo a equipa propõem às famílias a sua participação em diversas atividades e projetos que se vão desenvolvendo, valorizando desta forma, os conhecimentos e saberes de cada um, perante eles, perante a criança e perante o grupo. É também a equipa, bastante recetiva, ao facto dos próprios familiares das crianças proporem a sua participação em atividades que eles mesmo sugeriram; e da **Participação em Atividades Coletivas do Colégio** – ao longo do ano letivo, vão-se desenvolvendo atividades de origem temática e/ou festiva, previstas no plano anual de atividades, nas quais também é conferida aos pais a possibilidade de poderem participar, tais como, São Martinho, Natal, Dia do Pai, Dia da Mãe, Dia das Famílias, etc;

11. Quais os principais obstáculos/ dificuldades que encontra na relação com as famílias?

Por vezes, os maiores obstáculos neste tipo de relação são a resistência de algumas famílias a determinadas sugestões/indicações dadas pela equipa de sala, ou na compreensão da importância de determinadas atividades mais lúdicas, ao invés de outras mais escolarizadas. Também é difícil por vezes fazer ver às famílias a importância da participação em atividades de sala, onde o mais importante é a sua participação ativa e não o resultado final, com o qual têm sempre uma grande preocupação para que seja o melhor e mais “bonito”.

12. Que estratégias poderão ser desenvolvidas para ultrapassar estes obstáculos/dificuldades?

As estratégias passam pelo diálogo essencialmente e também pelos conteúdos apresentados nas reuniões de pais, onde devemos dar relevância e a devida importância ao nosso trabalho e àquilo que ele proporciona às nossas crianças.

Obrigada pela participação,
Estagiária, Vanessa Aljustrel

Apêndice XX Concepções das educadoras cooperantes – respostas aos inquéritos por questionário

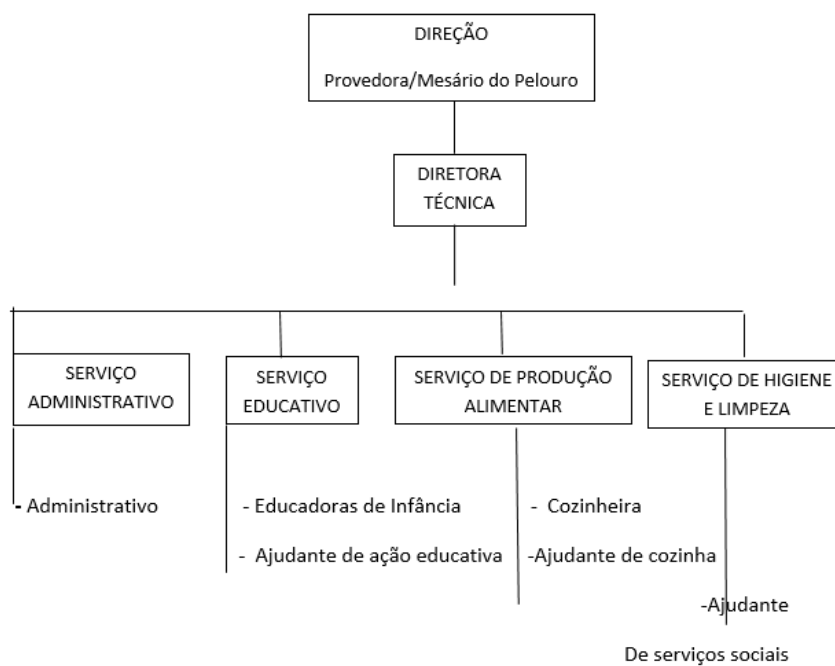
Categoria	Educadora A	Educadora B
concepção sobre a relação com as famílias	<p><i>A relação com as famílias é fundamental para o bem-estar da criança.</i></p> <p><i>O trabalho com as famílias deverá ser planificado/pensado e estar presente na prática de um educador de infância.</i></p>	<p><i>É de extrema importância a escola manter uma boa relação com as famílias, onde prevaleça um diálogo aberto e autêntico e um trabalho de complementaridade, para que o trabalho em casa e na escola faça sentido e não aconteçam grandes disparidades.</i></p>
Estratégias para promover o relacionamento com as famílias	<p><i>Estabelecer uma relação com base na confiança e no respeito</i></p> <p><i>O espaço sala é aberto e as famílias podem estar e/ou aparecer sempre que quiserem.</i></p>	<p><i>Encontros formais e informais promovidos ao longo do ano letivo pelo educador que são essenciais para a fortalecer os laços afetivos entre a escola e a família</i></p>
Obstáculos/ dificuldades que encontra na relação com as famílias	<p><i>Partilha de todas as famílias nos diversos momentos/partilhas pedidas.</i></p>	<p><i>Os maiores obstáculos neste tipo de relação são a resistência de algumas famílias a determinadas sugestões/indicações dadas pela equipa de sala, ou na compreensão da importância de determinadas atividades mais lúdicas, ao invés de outras mais escolarizadas</i></p> <p><i>É difícil por vezes fazer ver às famílias a importância da participação em atividades de sala</i></p>
estratégias poderão ser desenvolvidas para ultrapassar estes obstáculos/dificuldades	<p><i>Desafiá-las constantemente fazendo-as perceber que não seja fácil, mas pelas crianças devemos esforçar. Flexibilidade</i></p>	<p><i>As estratégias passam pelo diálogo essencialmente e também pelos conteúdos apresentados nas reuniões de pais</i></p>

Anexos

Índices de Anexos

<u>Anexo I Quadro do pessoal (Projeto Educativo em Creche ano letivo 2014-2015).....</u>	<u>113</u>
<u>Anexo II Organograma Instituição B (Projeto Educativo, 2015/16)</u>	<u>114</u>

Anexo I Quadro do pessoal (Projeto Educativo em Creche ano letivo 2014-2015)



Anexo II Organograma Instituição B (Projeto Educativo, 2015/16)

